

Федеральное агентство по образованию
ГБОУ ВПО «Удмуртский государственный университет»
Учебно-методический совет

САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ: МОДЕЛИ, ОПЫТ, ТЕХНОЛОГИИ

Издательство «Удмуртский университет»

Ижевск 2009

УДК 378.14

ББК 74.580.267

С 176

Рекомендовано к изданию Учебно-методическим советом УдГУ

С 176 Самостоятельная работа студентов: модели, опыт, технологии / Под ред. к.п.н., доц. М.Г. Савельевой. Ижевск: Издательство «Удмуртский университет» 2009. 256 с.

УДК 378.14

ББК 74.580.267

С 176

В сборнике представлены статьи преподавателей – участников семинара «Организация самостоятельной работы студентов» (2008-09 уч. г.), который проводился в рамках исследовательского гранта «Автономная учебная деятельность студентов УдГУ» Института иностранных языков и литературы.

Предметом исследования выступают самостоятельная / автономная учебная деятельность, опыт освоения организационных форм и дидактических технологий, обеспечивающих самостоятельность студентов. В сборнике представлены результаты теоретического анализа самостоятельной работы в пространстве образования, рассмотрены педагогические условия организации учебной самостоятельности студентов, дан анализ повседневной практики образования: аудиторной и внеаудиторной самостоятельной работы.

Содержание сборника может быть интересно преподавателям, аспирантам, студентам, работникам сферы образования.

© ГОУВПО «Удмуртский государственный университет», 2009

ОГЛАВЛЕНИЕ

Л.М. Малых

НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ ПРОЕКТ КАК ИНСТРУМЕНТ КОМПЛЕКСНОГО ПОДХОДА К РЕШЕНИЮ ВОПРОСОВ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ 7

М.Г. Савельева¹⁴

ВИДЫ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ В ДВУХУРОВНЕВОЙ СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ 14

А.Н. Аверин, О.В. Солодянкина

ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ НА КАФЕДРЕ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ 23

С.П. Бабина

ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ НА ЗАНЯТИХ ПО ДОМАШНЕМУ ЧТЕНИЮ (НА ПРИМЕРЕ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА) 32

Е.Л. Бакакина

ПРОГРАММА ОБУЧЕНИЯ СТРАТЕГИЯМ УЧЕНИЯ, ИНТЕГРИРОВАННАЯ В КУРСЫ НАУЧНЫХ ДИСЦИПЛИН. 38

Н.П. Башкова, Л.В. Мерзлякова

ФОРМЫ ПРОВЕРКИ КАЧЕСТВА САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ 45

М.А. Бекк

ЛАБОРАТОРНЫЙ ПРАКТИКУМ ПОДГОТОВИТЕЛЬНОГО ТИПА КАК ФОРМА ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ..... 50

Н.Е. Брим

ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ МОДЕЛИ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ АВТОНОМНОЙ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ 59

О.Ю. Буйнова

ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ С ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКИМИ ИСТОЧНИКАМИ (В КУРСЕ «ЛЕКСИКОЛОГИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА»)..... 66

В.В. Варганова

СОДЕРЖАНИЕ И ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ В КУРСЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ 71

И.К. Войтович

**ОБРАЗОВАНИЕ ВЗРОСЛЫХ: ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПОРТРЕТ ВЗРОСЛОГО СТУДЕНТА
(НА ПРИМЕРЕ США) 79**

И.К. Войтович

АВТОНОМНАЯ УЧЕБНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ: СТУДЕНТ В ОН-ЛАЙН ОБУЧЕНИИ..... 85

О.Н. Голубкова

**ИНФОРМАЦИОННО-РЕСУРСНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ИНТЕРНЕТА В САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ
РАБОТЕ СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ 88**

А.А. Зорина

**ФОРМЫ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ КУРСА
«ОСНОВНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ИСТОРИИ И КУЛЬТУРЫ ВИЗАНТИИ» 99**

Т.Л. Кириллова

**РАЗВИТИЕ УМЕНИЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ПРИ ОБУЧЕНИИ
ВНЕАУДИТОРНОМУ ДОМАШНЕМУ ЧТЕНИЮ СТУДЕНТОВ МЛАДШИХ КУРСОВ
ЯЗЫКОВЫХ ФАКУЛЬТЕТОВ (НА МАТЕРИАЛЕ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА) 105**

О.В. Ковзанович

**ПРИНЦИПЫ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ В
НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ 111**

О.В. Ковзанович

**УЧЕБНЫЕ СТРАТЕГИИ КАК СРЕДСТВО ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ
РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ..... 116**

А.Л. Колзина

**ДИДАКТИЧЕСКАЯ ИГРА КАК ФОРМА САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПРИ
ПОСТРОЕНИИ МОДЕЛИ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ТРАЕКТОРИИ 121**

Л.С. Колодкина

**ДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОРТФОЛИО КАК ИННОВАЦИОННЫЙ ИНСТРУМЕНТ ОРГАНИЗАЦИИ
САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ-ПРАКТИКАНТОВ УДГУ 128**

Е.К. Короткова

**МЕТОДИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ
СТУДЕНТОВ В СИСТЕМЕ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ 135**

Д.А. Котляров

ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ-ИСТОРИКОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИСТОРИИ РОССИИ НА ПЕРВОМ КУРСЕ ОБУЧЕНИЯ 140

И.А. Кузнецова

НЕКОТОРЫЕ СОСТАВЛЯЮЩИЕ УСПЕШНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ - БУДУЩИХ ПЕРЕВОДЧИКОВ 143

Л.Н. Кулябина

МЕТОДИКА ПРОВЕДЕНИЯ ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЙ ПО КУРСУ «ПОЛИТИЧЕСКАЯ ФИЛОСОФИЯ» 154

А.И. Лаврентьев

ТЕСТЫ В ПРЕПОДАВАНИИ ДИСЦИПЛИН ГУМАНИТАРНОГО ЦИКЛА: ВОЗМОЖНОСТИ И ОГРАНИЧЕНИЯ 158

Н.Е. Малик

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ РАБОТЫ С ВИДЕОМАТЕРИАЛОМ В КОНТЕКСТЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ 166

М.В. Маляшева

РАЗВИТИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ НЕПОДГОТОВЛЕННОЙ РЕЧИ..... 174

Н.В. Маханькова

САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА КАК ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СРЕДСТВО ОРГАНИЗАЦИИ И УПРАВЛЕНИЯ УЧЕБНО-ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ СТУДЕНТОВ..... 177

Л.В. Мерзлякова, Н.П. Башкова

АКТУАЛИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ..... 181

С.М. Микрюкова

ПЕРСПЕКТИВЫ ПОВЫШЕНИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ В ОТКРЫТОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ПРОСТРАНСТВЕ..... 186

Н.Ю. Милютинская

К ПРОБЛЕМЕ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПО ОВЛАДЕНИЮ ВЫРАЗИТЕЛЬНЫМИ КАЧЕСТВАМИ РЕЧИ 190

А.Н. Мифтахутдинова

**ПОРТФОЛИО КАК СРЕДСТВО ПРОЕКТИРОВАНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ТРАЕКТОРИИ СТУДЕНТА..... 200**

Т.А. Новикова

**НОВОЕ ВРЕМЯ – НОВЫЕ СПОСОБЫ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ
СТУДЕНТОВ..... 208**

С.В. Параховская

**САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ В РАМКАХ СПЕЦИФИКИ
ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ: ОПЫТ МЕЖДУНАРОДНОГО АКАДЕМИЧЕСКОГО
СОТРУДНИЧЕСТВА ИНСТИТУТА ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ (УДГУ) И
ДЖОНСОН КАУНТИ КОМЬЮНИТИ КОЛЛЕДЖ (г. КАНЗАС, США)..... 214**

Н.Ю. Старкова, С.Г. Лукина

**КОММУНИКАТИВНЫЕ БОИ ПО АНТИЧНОЙ ИСТОРИИ КАК ФОРМА ОРГАНИЗАЦИИ
УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА 221**

И.В. Стрелкова

**САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ В ПЕРИОД ПРОИЗВОДСТВЕННОЙ
(ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ) ПРАКТИКИ ПО ЛИТЕРАТУРЕ 227**

И.С. Трифонова

**СОЦИАЛЬНАЯ ПРАКТИКА СТУДЕНТОВ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ АВТОНОМИИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ 232**

Н.А. Трубицына

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕХНОЛОГИИ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА
ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА
В УПРАВЛЕНИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ ОБУЧАЮЩИХСЯ..... 235**

А.Н. Утехина

**ПРОЕКТИРОВАНИЕ АВТОНОМНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА
САМОСТОЯТЕЛЬНОГО ОВЛАДЕНИЯ ЯЗЫКОВЫМИ ЗНАНИЯМИ..... 240**

Н.С. Широглазова

**ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПО КУРСУ «ВВЕДЕНИЕ В
ЯЗЫКОЗНАНИЕ» 248**

Л.М. Малых

НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ ПРОЕКТ КАК ИНСТРУМЕНТ КОМПЛЕКСНОГО ПОДХОДА К РЕШЕНИЮ ВОПРОСОВ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ

В 2008 году коллектив кафедры второго иностранного языка ИИЯЛ вышел с инициативой разработки научно-исследовательского проекта по вопросам внедрения в учебный процесс программы поэтапного формирования, развития и совершенствования навыков и умений самостоятельной работы студентов. Вопросы организации самостоятельной работы студентов остро встали перед кафедрой сразу же после её организации (1997 г.), так как, учитывая хорошо развитые учебные умения, приобретенные студентами в процессе изучения родного и первого иностранного языков, изучение очередного иностранного языка должно проходить с увеличением роли самостоятельной работы студентов. Важная перспективная задача этого – подготовить условия для самостоятельного изучения новых языков.

Проект был поддержан ректоратом УдГУ. В январе 2009 г. прошла его публичная защита на Ученом Совете ИИЯЛ. Авторами проекта являются к.ф.н., доцент Малых Л.М. (руководитель проектной группы), к.п.н., доцент Брим Н.Е., к.п.н., доцент Вартанова В.В., к.п.н., доцент Милютинская Н.Ю., к.п.н., доцент Мифтахутдинова А.Н., ст. преподаватель Бекк М.А. Научное консультирование осуществляли д.ф.н., профессор Зеленина Т.И., д.п.н., профессор Утехина А.Н.

В статье предлагается обзор результатов проекта, намечаются перспективы дальнейшей исследовательской работы по данной проблематике.

1. Постановка проблемы.

При определении научной проблемы данного исследовательского проекта проектная группа исходила из трех основных теоретических предпосылок.

А). Важным отправным пунктом для понимания содержания и принципов современной самостоятельной работы студентов (СРС) является Положение об

организации СРС в Удмуртском государственном университете. В нем обобщены современные взгляды на роль СРС в вузе, к которым, в частности, относятся следующие:

- «Подготовка высококвалифицированных специалистов, конкурентоспособных на рынке труда, способных к компетентной, ответственной и эффективной деятельности по своей специальности на уровне мировых стандартов, невозможна без повышения роли самостоятельной работы в образовательном процессе».
- Центром процесса обучения является учение, а не преподавание. Студент должен стать не объектом процесса обучения, а его субъектом;
- «...Студент должен научиться самостоятельно приобретать знания, работать с информацией, овладеть способами познавательной деятельности, которые обеспечат его общекультурную и профессиональную компетентность».

Изучение Положения позволяет сделать вывод о том, что цель СРС значительно усложняется и расширяется, правильная организация СРС непосредственно способствует формированию активного субъекта учебной деятельности. Такой студент отличается стремлением к саморазвитию, способностью самостоятельно планировать учебный процесс, ставить учебные цели, выбирать оптимальные пути их достижения; он владеет навыками самоконтроля, самооценки; умеет работать в коллективе на достижение общей цели, учиться и, если необходимо, переучиваться в послевузовский период своей жизни и т.д. Таким образом, СРС становится стержневым компонентом учебного процесса.

Б). В связи с переходом на образовательные стандарты третьего поколения особую значимость приобрел компетентностный подход к формированию субъекта учебного процесса в Высшей школе, который предполагает наличие ряда компетенций у студентов, непосредственно связанных с умениями и навыками мыслить и действовать в учебном процессе самостоятельно. Возникает ряд вопросов: что это за компетенции? Как их формирование связано с СРС? Как должен быть организован учебный процесс,

чтобы преподаватель, предлагая СР студентам, мог продумывать задания не только направленные на усвоение узкопредметных знаний / умений и навыков, но и одновременно способствовал формированию комплекса компетенций у студента, относящихся к уровню надпредметных / междисциплинарных / комплексных умений?

В). Восьмилетний опыт учебно-методической работы кафедры второго иностранного языка в данном направлении (с открытия Лаборатории проектирования аудиторной СР в 2001 г.), позволил подойти к решению поставленных выше вопросов с определенных теоретических позиций, к которым относятся следующие:

– Прямой зависимости между СР и формированием субъекта учебного процесса нет. Так, известно, что изучение иностранных языков всегда требовало большого объема самостоятельной работы со стороны студентов, однако, по нашим наблюдениям, трудно утверждать, что на сегодняшний день наши студенты обладают всеми характерными чертами субъекта учебного процесса. Простое увеличение доли СР в учебном процессе не приведет к желаемому результату. Следовательно, это должна быть СР, организованная и выполняемая с учетом ряда принципов, системы методов обучения и учения, ведущих к созданию условий для такой учебной деятельности студентов, которую мы, вслед за рядом авторов, называем автономной учебной деятельностью. Автономную учебную деятельность (АУД) студентов мы рассматриваем как проявление высшего уровня развития у студента способности к самостоятельной творческой деятельности в вузе и в дальнейшей профессиональной жизни.

– АУД предполагает владение студентом комплексом определенных компетенций, которые в нашем проекте получили название «компетенции АУД».

– Формирование компетенций АУД проходит ряд этапов: от СР к самостоятельной учебной деятельности (СУД) и, далее, к АУД.

– Владение комплексом компетенций АУД приводит к формированию учебной автономии личности учащегося (как базовой характеристике студента-субъекта учебного процесса в вузе).

Уточнив цель СРС в вузе и определив направление исследования, проектной группой было выявлено противоречие между осознанием необходимости формирования компетенций АУД и отсутствием научно обоснованных технологий, позволяющих реализовать идею автономии как составляющую профессионального языкового образования. Вышесказанное определило научную проблему исследования: каковы педагогические условия, обеспечивающие эффективность формирования компетенций АУД у студентов в многоязычной среде обучения.

2. Цель проекта: создание педагогической модели, предусматривающей систему подходов, принципов, методов и приемов учения и обучения, направленных на формирование компетенций автономной учебной деятельности студентов УдГУ при изучении ими иностранных языков.

В связи с тем, что достижение поставленной цели предполагает её поэтапное решение, в 2008 г. экспериментальной базой нашего исследования стали студенты ИИЯЛ. (Предположительно, дальнейший ход экспериментальной деятельности будет охватывать студентов, изучающих иностранные языки на других факультетах УдГУ).

3. Задачи проекта на 2008 г.:

- выделить и охарактеризовать компетенции АУД;
- определить этапы формирования компетенций АУД в процессе изучения иностранных языков;
- разработать содержательно-компонентный состав Модели формирования компетенций АУД у студентов;
- создать педагогическую технологию, непосредственно способствующую формированию компетенций АУД;

– разработать экспериментальные учебные программы спецкурсов для студентов ИИЯЛ на основе педагогической технологии формирования компетенций АУД (формирующий этап опытно-экспериментальной работы).

4. Теоретическая значимость результатов проекта:

– Концептуальные положения, заложенные в данном проекте, отражены в публикациях членов проектной группы за 2008 г. (17 наименований статей и методических пособий).

– Разработан научный аппарат исследования. Создана система понятий, в которой определены и выделены компетенции АУД, определено соотношение СР, СУД и АУД по характеру взаимодействия между студентом и преподавателем.

– Создана Модель формирования автономной учебной деятельности.

– Определены и содержательно наполнены уровни сформированности компетенций АУД. Уровни формирования компетенций АУД представлены в программе лабораторных практикумов, разработка которых ведется несколько лет на базе Лаборатории по проектированию самостоятельной аудиторной работы студентов. Выделение аудиторной СР в отдельный блок в курсе изучения второго иностранного языка – важное достижение научно-методической работы кафедры в данном направлении.

5. Практическая значимость результатов проекта.

– Создан проект сквозной программы СРС в курсе изучения второго иностранного языка, рассчитанной на четыре года обучения.

– Созданы экспериментальные учебные программы спецкурсов, авторами которых являются члены проектной группы и другие члены кафедры. В данных программах поставлена цель поэтапного формирования компетенций АУД у студентов, изучающих иностранные языки. Программы интегрированы между собой и включены в учебный процесс кафедры. Апробация экспериментальных программ прошла на 1 курсе бакалавров филологов. Особо хотелось бы отметить учебную программу курса «Основы автономной учебной деятельности студентов» (автор – ст. преподаватель кафедры второго иностранного языка М.А. Бекк), цель которой – знакомство студентов с

приемами, формами, методами учения в процессе самостоятельной подготовки к занятиям по иностранным языкам.

- Подготовлена программа курсов повышения квалификации на 72 час. «Самостоятельная учебная деятельность учащихся в процессе изучения иностранных языков».
- Подобран комплекс тестов для определения уровня учебной автономии студентов. Они апробированы на студентах ИИЯЛ.
- Созданы памятки по СР в процессе изучения ИЯ.
- Подготовлен пакет диагностических материалов «Система определения и оценивания качества владения вторым иностранным языком».
- Сделана подборка электронных тестов для определения уровня владения иностранными языками (английский, немецкий, французский).
- Члены СНО имеют публикации по вопросам организации СР; ими создан научно-исследовательский проект «Роль мультилингвального обучения в формировании самостоятельности мышления у учащихся (на примере работы с мультилингвальными словарями)», который отправлен на Всероссийский студенческий конкурс научных исследований 2009 г.
- Проводятся университетские семинары для гуманитарных факультетов по СР (в течение 2008-2009 уч. года проведено шесть семинаров).

6. Выводы и перспективы.

Подводя итог результатам деятельности проектной группы за 2008 г., следует отметить, что педагогическая технология формирования компетенций АУД (последняя из поставленных на этот год задач) продолжает совершенствоваться: в процессе разработки находятся технологические цепочки действий преподавателя и обучающегося по уровням овладения компетенций АУД; более глубокой интеграции требуют созданные учебные программы курсов кафедры, целенаправленно формирующие компетенции АУД студента; уточнения и доработки требует создаваемая кафедрой сквозная программа СРС в процессе изучения второго иностранного языка.

Мы надеемся продолжить исследовательскую работу по данной теме уже на базе межфакультетского учебно-методического Центра «УдГУ - ЛИНГВА», одной из важных функций которого является разработка и апробация экспериментальных учебных программ на основе концепции гуманизации образования; создание информационно-образовательной среды учебного процесса, способствующей формированию личности студента, готовой к саморазвитию и повышению своей профессиональной компетентности с использованием соответствующих предметных знаний, умений, навыков.

Члены проектной группы выражают благодарность ректорату УдГУ за интерес к исследованию и его финансовую поддержку, УМД УдГУ за помощь в организации и проведении семинаров для гуманитарных факультетов «Самостоятельная учебная деятельность студентов УдГУ», директора ИИЯЛ за помощь в реализации проекта и всех коллег, содействовавших решению исследовательских задач, стоящих перед проектной группой.

М.Г. Савельева

ВИДЫ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ В ДВУХУРОВНЕВОЙ СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ

В последнее десятилетие в соответствии с программой социально-экономического развития страны определились основные направления развития отечественной системы образования, предпринят ряд шагов, направленных на повышение качества подготовки педагогов. Осуществлялось как совершенствование системы традиционной (моноуровневой) подготовки специалистов, так и интенсивное развитие многоуровневой системы подготовки бакалавров и магистров, ориентированных на профессиональную деятельность в сфере образования.

Логика многоуровневого образования обусловила поиски новых моделей построения образовательного процесса и самостоятельной работы как важной составной части этого процесса. Существенно обновились используемые образовательные технологии. В практике вуза привычными стали модульные, проектные технологии, «технологии критического мышления», рефлексивного обучения, исследовательской работы. Меняется роль преподавателя: она предусматривает более высокие уровни консультирования и мотивирования студентов.

Сегодня студенты привыкли к избирательному и свободному восприятию потоков информации. Как отмечают авторы пособия «Компетентностная модель современного педагога» «именно сеть, а не традиционная аудитория, все более становится сферой диалога и обмена знаниями». [1;95] Студенты часто не имеют привычки и желания учиться последовательно, по учебникам, а скорее склонны к обучению в форме участия, экспериментирования, социальной практики. Модели и виды самостоятельной работы студентов тоже претерпевают в связи с этим значительные изменения.

Новые подходы к организации самостоятельной работы предполагают, что студенты разбирают не только искусственные ситуации, но и реальные практические задачи; учатся не только у преподавателя, но и друг у друга

(«обучающееся сообщество»); работают с различными базами информации; учатся мыслить критически и принимать ответственность за выбор решения; формируют собственную профессиональную позицию.

Преподавателями кафедры педагогики и педагогической психологии ИППСТ внедряются разнообразные виды самостоятельной работы в рамках специалитета. Накопленный опыт может быть творчески применен и в системе двухуровневого образования, с поправкой на то, что самостоятельная работа студентов в магистратуре должна иметь более выраженный исследовательский, рефлексивно-оценочный, проектный характер.

Задания для самостоятельной работы студентов могут быть с определенной долей условности разделены на три блока: «теоретический», «практико-ориентированный», «проектно-конструктивный». Соответственно, и рекомендации по организации самостоятельной работы могут носить как общий, так и специфический характер. К общим рекомендациям могут быть отнесены: четкость инструктивной беседы, предваряющей задание любого из блоков; указание на обязательный временной момент сдачи заданий, объяснение системы оценивания знаний (критерии, возможность вариативных подходов к выполнению заданий и т.д.). С учетом специфики каждого блока могут быть выделены следующие аспекты.

При предъявлении заданий «теоретического блока» - предварительный инструктаж, обращенный к активизации комплекса познавательных умений студентов. Прежде всего, умений работать с источниками информации (поисково-библиографические умения, умения сопоставить, дифференцировать, анализировать и т.д.). Особое внимание преподавателя должно быть обращено к развитию группы коммуникативных умений (устная и письменная речь, культура использования терминов, их осознанность и четкость).

При выполнении заданий по группе вопросов «практико-ориентированного блока» важно продемонстрировать студентам актуальность проблематики заданий для успешной реализации образовательного процесса, для потребностей профессионального совершенствования и роста. В

установочном инструктировании к заданиям данного блока необходимо обратить внимание на конкретизацию дидактических задач, на объективный характер оценки педагогической ситуации в том или ином ОУ, где студент будет выполнять задания. Очень полезна практика, когда какие-либо задания по вопросам блока выполняются студентами «по заявке» конкретного образовательного учреждения.

При работе над заданиями по группе вопросов из «проектно-конструктивного блока» необходимо развивать проектировочные и конструктивные профессионально-педагогические умения. Эта группа умений является достаточно сложной, формируется, как принято считать, «с опытом работы». Тем более полезно и значимо обратиться к указанной группе умений именно на стадии обучения в вузе, в начале профессионального пути. Задания по проектированию и конструированию фрагментов педагогических технологий, разделов образовательных программ; комплексов психолого-педагогических условий, обеспечивающих реализацию того или иного подхода к обучению, способствует развитию креативных способностей. Вот почему формулировки самих заданий могут быть достаточно нестандартны, неожиданны для студенческого восприятия.

Приведем виды заданий для самостоятельной работы студентов по педагогическим дисциплинам, которые активно используются преподавателями кафедры педагогики и педагогической психологии ИППСТ.

I. Задания теоретического блока

1. Работа с текстами на основе технологий критического мышления (составление кластера, таблицы «Знаю - хочу знать – узнал»; инсерт (содержательно-знаковая маркировка учебного текста); реферирования, аннотирования, экспертизы и др.
2. Сравнение концепций, теорий, педагогических понятий, взятых из разных источников.
3. Представление графического (образного) изображения какого-либо педагогического процесса (развитие, воспитание, обучение). Составление логических блок-схем по изучаемой теме или разделу.

4. Составление «дерева понятий» по изучаемому курсу.
5. Выполнение рефератов проблемного характера, в содержании которых особый акцент сделан не только на умения по поиску и выбору литературы, но и умения аналитико-оценочного характера.
6. Составление аннотированного каталога учебно-научной литературы, фрагмента хрестоматии по курсу, используя информационно-ресурсный потенциал Интернета.

II. Задания практико-ориентированного блока направлены на формирование, в первую очередь, профессиональной педагогической позиции, педагогической умелости, готовности к встрече с реалиями педагогической деятельности.

К такого типа заданиям можно отнести:

1. Составление собственных и (или) решение предложенных преподавателем задач-ситуаций. Задачи-ситуации, составленные на основе таксономии М. Блума (знание, понимание, применение, анализ, синтез, оценка) могут быть использованы для оценки компетентности студентов и учащихся ОУ. Составленные самими студентами задачи-ситуации используются для комплектования их портфолио или публикуются в сборниках учебно-методических материалов к курсу.
2. Изучение вариантов взаимоотношений педагога и воспитанника на примере фрагментов художественной, научно-публицистической литературы, кинофильмов.
3. Посещение театра, кинотеатра, цирка, стадиона с целью определения воспитательного влияния (воздействия) «зрелища» на студента, ребенка, взрослого.
4. Решение профессиональных задач в условиях квазипрофессиональной деятельности: посещение образовательных учреждений разных типов и выполнение практических заданий по освоению конкретных методик обучения и воспитания; подготовка и проведение занятия в группе с применением одной из педагогических технологий.
5. Написание педагогических сочинений и эссе, характеризующих личностную позицию, отношение студента к описываемому факту, явлению, точке зрения («Эссе о знакомом ребенке», «Сиротливое детство России: что делать?» и др.).

III. В особый блок следует выделить задания проекторвочного или конструктивного плана, такие как:

1. Составление программы профессионально-личностного развития студента-будущего педагога или модели индивидуальной педагогической деятельности (задание выполняется как зачетное по курсу «Основы акмеологии»).
2. Разработка вариативной части учебного плана конкретного вуза или профильной школы (предложения по отбору специальных курсов и факультативов).
3. Подготовка условного «макета» учебника по своей дисциплине.
4. Выполнение и презентация постеров по актуальным проблемам обучения и воспитания. Постер-плакат, на котором в образно-символьной форме, в виде коллажа, в определенной последовательности раскрываются основные аспекты рассматриваемой проблемы: Что она из себя представляет? Где существует? Кто отвечает за её решение? Почему её надо решать? Какими способами?
5. Составление карты дидактики. В ходе выполнения этого задания идет перекодирование, перевод учебной информации из вербальной в образно-символьную, развивается творческое мышление студентов в процессе называния дидактических объектов («Арена рейтингового контроля знаний», «Храм содержания образования», улица Я.А. Коменского, др.). Одним из главных критериев оценки такой работы является наибольшее количество уместного употребления дидактических понятий и персоналий.

Продукты творческой и самостоятельной деятельности студентов являются документальными материалами для комплектования портфолио.

Самостоятельная работа студентов магистратуры имеет свои особенности, обусловленные, в первую очередь, структурой квалификационных требований к профессиональной деятельности в сфере образования, содержанием ключевых, базовых и специальных компетенций выпускника магистратуры. Магистрант должен уметь использовать глубокие теоретические и практические знания для проектирования, реализации и психолого-педагогического сопровождения педагогического процесса, направленного на образование обучающихся в различных средах; для организации социального

партнерства; для построения системы оценки собственной деятельности. Магистрант должен обладать готовностью пополнять профессиональные знания на основе использования оригинальных источников, в том числе электронных и на иностранном языке, из разных областей общей и профессиональной культуры; осуществлять рефлексию практического опыта; проводить опытно-экспериментальную работу, участвовать в инновационных процессах [1;141].

Становление социальной, коммуникативной, информационной компетенции является неотъемлемой частью, целевым ориентиром в отборе содержания, организации и оценивании основных видов самостоятельной работы магистранта.

Студент магистратуры совместно с преподавателем составляет план самостоятельной работы по избранной проблеме, имеющий вид календарного плана с четким указанием видов деятельности и формированием задач.

Основными видами самостоятельной работы в магистратуре являются следующие:

1. Подготовка тематического сообщения как целостного образования, выполненного по традиционной структуре. Предоставляется в печатном виде и на информационном носителе, весьма желательна электронная презентация сообщения.
2. Составление тематической библиографии по общим (учебники, пособия), специальным (монографии, статьи), дополнительным зарубежным источникам.
3. Подбор диагностического материала для выполнения исследований. Описание методики должно включать целевое использование, возрастное атрибутирование, развернутое описание методики проведения, образцы бланков, процедуру обработки и интерпретации.
4. Подготовка отчета о диагностическом исследовании, проведенном с использованием не менее 3 методик.
5. Выполнение исследовательского проекта по одной из проблем, рассматриваемых в рамках курса. Проект должен реализовывать системный, комплексный и другие научные подходы к решению проблемы.
6. Разработка и презентация одной из технологий обучения и воспитания

7. Подготовка Интернет-обзора (количество использованных Интернет-адресов не менее 3-4).
8. Разработка электронно-методического ресурса по теме курса или по проекту (хрестоматия, ридеры и т.д.). Тема, как правило, согласуется с преподавателем. Материал должен иметь развернутое научное обоснование, включать современные инновационные исследования.
9. Обзор диссертационных материалов по проблематике курса по согласованной с преподавателем проблеме, которая в дальнейшем может перерасти в тему научного исследования студента, желающего продолжить свое образование в аспирантуре.
10. Перевод статьи из иностранных источников по теме проекта (исследования).
11. Написание собственной статьи или в соавторстве с другими студентами, научным руководителем.
12. Самоанализ собственного опыта учебной, воспитательной, исследовательской деятельности.

Самостоятельная работа студентов рассматривается как часть овладения содержанием каждого учебного модуля. Преподаватель разрабатывает критерии оценивания основных видов самостоятельной работы магистранта и включает их в график бально-рейтинговой системы оценивания достижений студента.

Безусловно, качество самостоятельной работы магистранта зависит от организации его взаимодействия с преподавателем. Внеаудиторная самостоятельная работа обучающихся составляет примерно 50-70 % времени от общей нагрузки по курсу и расписанием занятий не регламентируется, поэтому качество сформированных компетенций, навыков практической деятельности, прежде всего, зависит от степени активности студентов, их включенности в содержание практических занятий, творческой субъектной позиции.

Конкретное содержание заданий для внеаудиторной самостоятельной работы, ее виды и объем могут иметь вариативный и дифференцированный характер, учитывать специфику направления, профиля, индивидуальные особенности обучающегося.

Самостоятельная работа обучающихся осуществляется в сроки, определяемые календарно-тематическим планом и расписанием занятий. В период самостоятельной работы студент может консультироваться по телефону, с помощью электронной почты и других возможных средств связи. Организация самостоятельной работы осуществляется при помощи следующих основных моделей: консультационной модели; модели корреспонденции (переписки); модели кейс-технология; модели сетевого обучения. Средства обучения включают бумажные учебные пособия, дополняемые аудио- и видеоматериалами, компьютерными программами.

Внеаудиторная самостоятельная работа по усмотрению преподавателя может выполняться обучающимися индивидуально или коллективно (творческими группами), при этом преподаватель должен исходить из цели, объема, конкретной тематики самостоятельной работы, уровня сложности, уровня умений обучающихся.

Контроль результатов внеаудиторной самостоятельной работы обучающихся может проходить в письменной, устной или смешанной форме с представлением обучающимися презентаций, отчетов, продуктов своей творческой деятельности или путем демонстрации своих умений.

В качестве форм и методов контроля внеаудиторной самостоятельной работы обучающихся могут быть также использованы семинарские занятия, коллоквиумы, тестирование, самоотчеты, выступления на конференциях, защита творческих работ и др.

Таким образом, традиционные для специалитета виды самостоятельной работы студентов преломляются в содержании программ двухуровневой подготовки, усложняются цели и задачи самостоятельной работы при переходе к магистратуре.

Внедрение новых видов и форм самостоятельной работы в образовательную практику происходит постепенно. Встраивание их в образовательный процесс может происходить следующим образом:

– методом полезных вкладов, когда в программу самостоятельной работы добавляются новые задания, отрабатывающие те или иные компетенции;

- методом трансформации, посредством которого изменяются стратегии обучения (внедряются модульные, проектные, кейсовые методы обучения);
- действенным методом, когда изменяется образовательная программа в целом и оценка достижений студентов в самостоятельной работе управляется кредитной системой.

Выбор того или иного варианта зависит от готовности педагогов к изменениям и от мотивированности на эти изменения.

Литература:

1. Компетентностная модель современного педагога. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2009. – 158 с.
2. Педагогика в профессиональной подготовке бакалавра и специалиста в области образования. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2005. – 178 с.

ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ НА КАФЕДРЕ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ

Самостоятельная работа уже долгое время является одной из важнейших и широко обсуждаемых проблем преподавания высшей школы. Она активно обсуждается с 70-ых годов прошлого века и, на наш взгляд, до сих пор не нашла оптимального разрешения. Так, в совместном Постановлении ЦК КПСС и СМ СССР от 13 марта 1987 г. N 325 «О мерах по коренному улучшению качества подготовки и использования специалистов с высшим образованием в народном хозяйстве», высшим учебным заведениям предлагалось «Значительно повысить роль самостоятельной работы студентов, улучшить её планирование и организацию, усилить контроль и помощь со стороны преподавателей» [3].

Актуальна проблема самостоятельной работы в Вузе и в наши дни. Не случайно А.М. Новиков считает, что в настоящее время самостоятельная работа обучающегося и самоорганизация его учебной должна быть поставлена во главу угла [12].

Исследователи, занимающиеся данной проблемой в высшей школе (С.И. Архангельский, М.Г. Гарунов, И.И. Ильясов, Б.Г. Иоганзен, В.Я. Ляудис, А.Г. Молибог, Р.А. Низамов, Н.Д. Никандров, П.И. Пидкасистый и др.) вкладывают в термин "самостоятельная работа" различное содержание.

Так С.И. Архангельский [2] трактует понятие "самостоятельная работа" как самостоятельный поиск необходимой информации, приобретение знаний, использование этих знаний для решения учебных, научных и профессиональных задач.

А.Г. Молибог [9] понимает самостоятельную работу как многоаспектную деятельность, складывающуюся из многих элементов: творческого восприятия и осмысления учебного материала в ходе лекции, подготовки к занятиям, экзаменам, зачетам, выполнения курсовых и дипломных работ и т.д.

Другие авторы (Р.А. Низамов и др.) воспринимают самостоятельную работу как разнообразные виды индивидуальной и групповой познавательной деятельности студентов на занятиях или во внеаудиторное время без непосредственного руководства, но под наблюдением преподавателя [10].

Есть подход (Б.Г. Иоганзен), когда организация самостоятельной работы в высшей школе рассматривается как система мер по воспитанию активности и самостоятельности как черт личности, по выработке умений и навыков рационально приобрести полезную информацию [7].

М.Г. Гарунов под самостоятельной работой понимает "выполнение различных заданий учебного, производственного, исследовательского и самообразовательного характера, выступающих как средство усвоения системы профессиональных знаний, способов познавательной и профессиональной деятельности, формирования навыков и умений творческой деятельности и профессионального мастерства" [4].

Также самостоятельная работа понимается рядом авторов как система организации педагогических условий, обеспечивающих управление учебной деятельностью, протекающей в отсутствие преподавателя [6, 8].

В «Положении об организации самостоятельной работы студентов в УдГУ» под самостоятельной работой студентов понимается индивидуальная и групповая учебная деятельность, осуществляемая на аудиторных и внеаудиторных занятиях по заданиям преподавателя без непосредственного его участия [13].

Как видно из приведенных выше определений, самостоятельная работа рассматривается, с одной стороны, как вид деятельности, стимулирующий активность, самостоятельность, познавательный интерес, самообразование, мотивацию к дальнейшему повышению квалификации, а с другой - как система мероприятий или педагогических условий, обеспечивающих руководство самостоятельной деятельностью студентов.

На наш взгляд, самостоятельная работа может рассматриваться как один из видов познавательной деятельности, направленной на общеобразовательную и специальную подготовку студентов и управляемую преподавателем.

Совершенно очевидно, что знания без подкрепления их самостоятельной деятельностью не могут стать достоянием человека. Самостоятельная работа особенно важна, когда происходит становление профессионала. Вот почему высшую школу от общеобразовательной отличает, прежде всего, более высокая степень самостоятельности обучаемых.

Мы думаем, что одна из основных функций преподавателя в Вузе заключается в организации познавательной деятельности студентов. В дальнейшем, студент сам осуществляет познание. Значимо, что самостоятельная работа развивает также такую черту характера как самостоятельность, играющую существенную роль в структуре личности современного специалиста высшей квалификации. К тому же, выполнение студентами различных видов самостоятельных работ способствует не только накоплению знаний, но и формированию профессионального мышления [1].

Высокий результат от самостоятельной работы студента можно получить тогда, когда она управляется. Управление понимается в контексте психологической модели Л.М. Фридмана [14]. Она основана на положениях о субъектном характере, структуре управления деятельностью обучаемого, о динамичности, жесткости и гибкости управления, личностном участии обучаемого. При этом подходе важна ответственность преподавателя и обязательность коллективных форм работы.

Л.М. Фридман также считает, что чем больше последовательность действий обучаемого задается извне управляющей системой, тем более жестким является управление. Чем больше эта последовательность выбирается и определяется по содержанию самим обучаемым, тем более гибким является управление обучаемым. Таким образом, жесткость управления должна убывать по мере развития обучаемых.

А.Г. Молибог рассматривает самостоятельную работу как компонент управления учебным процессом [9]. Он выделяет следующие принципы её организации:

- регламентацию всех самостоятельных заданий по объему и по времени;
- обеспечение условий самостоятельной работы студентов и управление этой работой.

По мнению А.Г. Молибога, успешность самостоятельной работы обеспечивается двумя группами факторов: организационными и методическими. Группа организационных факторов включает бюджет времени, учебную литературу и учебно-лабораторную базу. В методические факторы входит: планирование, обучение методам и управление самостоятельной работой студентов.

На кафедре социальной работы Института педагогики, психологии и социальных технологий УдГУ самостоятельная работа организуется и реализуется в учебно-воспитательном процессе в качестве целостной системы, которая пронизывает все этапы обучения студентов.

В 2008 году на кафедре проведён опрос студентов 1-3 курса, позволивший уточнить систему организации самостоятельной работы. Опрос позволил выявить следующее:

- 46% студентов признают, что не умеют правильно организовать самостоятельную деятельность;
- 65 % опрошенных не умеют распределять свое время;
- 45% не думают, что его вообще можно распределять.

Многие из опрошенных отмечают, что медленно воспринимают учебный материал на слух, при чтении и конспектировании учебных текстов.

Результаты опроса позволили констатировать у студентов младших курсов несформированность у студентов психологической готовности к самостоятельной работе, незнание общих правил и самоорганизации, неумение планировать и реализовывать действия. Это означает, что следует начинать обучение самостоятельной работе с первого курса. Анализ результатов опроса позволил наметить пути совершенствования организации самостоятельной работы на кафедре. В частности, было признано целесообразным введение дисциплины «Организация самостоятельной работы студентов» на первом курсе. Кроме этого, в помощь студентам было разработано и издано учебно-методическое пособие «Научно-исследовательская работа студентов».

Сложившаяся система самостоятельной работы студентов на кафедре социальной работы включает в себя элементы управления и самоуправления. Речь, прежде всего, идёт о следующих элементах: целеполагание, планирование работы (самостоятельно или с помощью преподавателя) и её корректировка. Важны также: текущий контроль и самоконтроль за ходом дел, промежуточными и конечными результатами работы, устранение замеченных ошибок и неточностей, а также установление и исключение их причин.

Совместная деятельность студента и преподавателя выстраивается по следующей схеме: студент получает непосредственные указания и рекомендации преподавателя по организации самостоятельной работы, а преподаватель выполняет функцию управления через учет, контроль и коррекцию ошибочных действий.

Логика организации самостоятельной работы на кафедре предполагает восхождение от простых форм работы к более сложным. На младших курсах (1-2 курсы) самостоятельная работа студентов направлена на расширение и закрепление знаний и умений, приобретенных в рамках обычных форм учебной работы (конспектирование учебной и научной литературы, решение типовых ситуационных задач).

На старших курсах студенты приобретают не только теоретические знания в рамках изучаемых дисциплин, но и учатся использовать их в профессиональных ситуациях. На 4-5 курсе обучения самостоятельная работа направлена на расширение творческой деятельности студентов, на формирование профессионально необходимых навыков взаимодействия специалиста и клиентов, составление комплексного плана реабилитации, разработки профилактических мероприятий, а также проведения собственных научных исследований.

Сложившаяся на кафедре социальной работы система организации самостоятельной работы предполагает различные формы деятельности:

– подготовку к семинарам, практическим занятиям;

- самостоятельное изучение той части теоретического материала учебной дисциплины, который доступно и полно изложен в учебной и научной литературе;
- углубленное освоение отдельных разделов курса по одной из основных или наиболее сложных тем курса. При этом предполагается предварительное изложение этого материала на лекциях, семинарских или практических занятиях;
- предварительное ознакомление студентов с содержанием части учебного материала на основе рекомендаций, разработок преподавателей кафедры. В дальнейшем, на семинаре по заданию преподавателя этот материал систематизируется и обобщается преподавателем совместно со студенческой группой;
- выполнение реферативных работ;
- аннотирование новых специализированных изданий и литературы;
- индивидуальные или групповые задания с элементами творчества;
- самостоятельная работа в виде ситуационных задач, семинаров-практикумов и деловых игр.

Преподавательский состав кафедры особое внимание обращает на выработку у будущих специалистов по социальной работе навыков публичных выступлений, умения участвовать в дискуссиях, отстаивать свои взгляды, анализировать доводы оппонентов. Большинство студентов принимает участие в студенческих конференциях УдГУ. На них студенты под руководством преподавателей сообщают и обсуждают результаты собственных исследований. Лучшие из студентов делегируются на конференции в другие вузы страны, а также на всероссийские и региональные олимпиады по социальной работе.

Немалый интерес для нас представляет самостоятельная работа с литературой по специальности, поскольку эта деятельность направлена на формирование значимых умений. Во-первых, умения поиска источников информации, отбора нужной информации в одном/нескольких источниках, ориентации в отобранных/рекомендуемых публикациях и др. Во-вторых, умения смысловой переработки информации, содержащейся в интересующих студентов печатных материалах. В-третьих, умения письменной фиксации

информации для ее последующего использования с помощью различных видов записи (план, реферат, аннотация и др.).

Весьма значимым аспектом самостоятельной работы (можно сказать системообразующим) является практика студентов в учреждениях социального обслуживания населения. Эта активная индивидуальная форма деятельности позволяет вырабатывать профессиональные умения, опираясь на индивидуальные планы и задания. За годы обучения в Вузе студент специальности «Социальная работа» проходит ряд практик: учебную, производственную, управленческую и преддипломную. Длительное нахождение студентов в профессиональном сообществе способствует тому, что студент-практикант формирует свою профессиональную позицию и устанавливает полезные профессиональные контакты. Взаимодействие с профессионалами позволяет студенту лучше определить свою ролевую профессиональную позицию и создает благоприятные условия для проведения курсовых и квалификационных исследований, а для некоторых студентов – это возможность определиться с будущим местом работы.

Практика в разных типах социальных учреждений позитивно влияет на процесс профессионального становления студентов, способствует росту таких профессионально значимых качеств специалиста социальной работы как эмпатия, тактичность, психологическая компетентность, а также развивает коммуникативные и организаторские способности.

К четвёртому курсу студенты овладевают различными методами исследований (эксперимент, анализ, синтез, обобщение результатов и др.). Это позволяет им разрабатывать социальные проекты и программы, проводить моделирование и анализ деятельности в социальной сфере.

Весьма эффективной формой самостоятельной работы является проектное обучение. Оно позволяет сделать студентам открытие новых знаний и явлений. В данном случае речь идёт о новизне для студентов, а не для науки вообще.

В ходе самостоятельной работы студентов по проектным технологиям создаются условия развития каждого студента, участвующего в проекте. При этом также формируются следующие интеллектуальные умения:

- планирования и обстоятельного анализа;
- выбора, планирования формы и методов деятельности;
- организации своей самостоятельной работы;
- учёта результатов и коррекции дальнейших действий;
- осуществления контроля и самоконтроля;
- ведение рефлексии итогов самостоятельной работы.

В марте 2009 года в УдГУ состоялся 1 тур Всероссийской студенческой олимпиады «Социальная работа и молодёжь». Ключевым событием этого мероприятия стал конкурс социальных проектов на тему «Социальная работа с молодёжью в Удмуртии». Важно то, что среди представленных проектов были и реализуемые. Например, открытие сайта «Социально – психологической помощи студентам».

Таким образом, на кафедре «Социальной работы» самостоятельная работа студентов представлена в трех важных взаимозависимых аспектах: как свободная самостоятельная творческая деятельность студентов; как совместная деятельность преподавателя и студентов; как деятельность, управляемая преподавателем.

Литература:

1. Аверин А.Н. Выполнение самостоятельных работ как условие становления профессионала. Материалы международной научно-практической конференции: «Самостоятельная работа студентов: теоретические и прикладные аспекты». - Ижевск: Ижевский полиграфический комбинат, 2004.
2. Архангельский С.И. Учебный процесс в высшей школе. – М., 1980.
3. Бунтов С.Д. О нормативно-правовом определении самостоятельной работы студентов. Материалы международной научно-практической конференции: «Самостоятельная работа студентов: теоретические и прикладные аспекты». - Ижевск: Ижевский полиграфический комбинат, 2004.

4. Гарунов М.Г. Проблемы активизации самостоятельной работы студентов. Материалы всесоюзного совещания-семинара. - Пермь: Изд-во ПГУ, 1979.
5. Гарунов М.Г., Пидкасистый П.И. Самостоятельная работа студентов. - М.:
6. Знание, 1978.
7. Ильясов И.И. Структура процесса обучения. - М., 1986.
8. Иоганзен Б.Г. Контроль как средство управления учебно-познавательной деятельностью студентов в обучении. – М., 2005.
9. Ляудис В.Я. Методика преподавания психологии. – М: УРАО, 2000.
10. Молибог А.Г.. Вопросы научной организации педагогического труда в высшей школе. - Минск: Высшая школа, 1975.
11. Низамов Р.А. Активизация учебно-познавательной деятельности студентов на основе группового взаимодействия. - М., 2005.
12. Никандров Н.Д. Социализация и воспитание на рубеже тысячелетий. – М: Педагогическое общество России, 2000.
13. Новиков А.М. Методология образования - М.: Эгвес, 2002.
14. Сборник материалов по организации самостоятельной работы студентов в Удмуртском государственном университете. – Ижевск: УдГУ, 2008.
15. Фридман Л.М. О концепции управления процессом учения в советской психологии и педагогике // Теоретические проблемы управления познавательной деятельностью человека. – М., 1975.

ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ НА ЗАНЯТИХ ПО ДОМАШНЕМУ ЧТЕНИЮ (НА ПРИМЕРЕ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА)

В Концепции модернизации российского образования прописано, что “развивающемуся обществу нужны современно образованные, нравственные, предприимчивые люди, которые могут самостоятельно принимать ответственные решения в ситуации выбора, прогнозируя их возможные последствия, способны к сотрудничеству, отличаются мобильностью, динамизмом, конструктивностью...” [1, 197]. Студент вуза, будущий специалист должен уметь самостоятельно пополнять свои знания, заниматься самообразованием. Домашнее чтение как один из аспектов преподавания иностранного языка уже привлекало внимание ряда исследователей (А.П. Шрамова, И.А. Гиниатулин, Т.В. Мухаева, С.В. Кирсанова, И.Н. Гущина, И.Ю. Кругляшова, Е.В. Игнатова, О.П. Жиркова и др.).

Домашнее чтение играет важную роль в овладении учащимися умения осмысленного чтения, помогает повторить и закрепить лексический и грамматический материал, увеличивает потенциальный словарь студентов, но самое главное то, что оно развивает умение самостоятельной работы с учебным материалом. Правильно организованная самостоятельная работа над текстами книги для чтения, а также регулярное чтение их позволяет ученикам систематически находиться в атмосфере иностранного языка. Данные авторы отмечают, что «...чтение оригинальной художественной литературы на изучаемом языке способствует развитию устной речи, обогащает словарный запас, знакомит с культурой и литературой страны изучаемого языка, развивает аналитическое мышление» [3, С. 13]. Поэтому уроки домашнего чтения необходимы в учебном процессе. Эти уроки бесспорно ценны: во – первых, потому, что учащийся соприкасается с современным живым языком, а не

условно-учебным; во – вторых, есть возможность высказать свое мнение и дать оценку произведению, героям и ситуациям.

Применительно к обучению иностранному языку в вузе на младших курсах языковых факультетов вопросы домашнего чтения требуют особого внимания и отдельного рассмотрения, с точки зрения психологических, дидактических и методических характеристик, так как на младшем курсе закладывается необходимая основа для более глубокой реализации культуроведческого подхода в преподавании иностранного языка.

Под домашним чтением мы понимаем обязательное для всех учащихся, «...дополнительное по отношению к учебнику, постоянное и обильное чтение с целью извлечения содержательной информации» [5, С. 26]. Для того, чтобы это чтение было постоянным и обязательным, оно должно быть посильным. Поэтому тексты должны быть легкими (адаптированными) из художественной, общественной, политической и научно-популярной литературы, содержащие преимущественно знакомый учащимся лексико-грамматический материал. По характеру понимания читаемого – это синтетическое чтение, так как языковая форма текстов в данном случае не требует от читающего значительных мыслительно-волевых усилий для ее раскрытия, и основное внимание читающего направлено на извлечение информации, зашифрованной в тексте. По способу чтения – это чтение про себя или в идеальном виде – визуальное чтение, «как наиболее совершенное и зрелое чтение» [2, С. 15]. По месту и времени чтения – это внеклассное, домашнее чтение. Итак, главное назначение домашнего чтения – получение информации из текстов на иностранном языке. Вместе с этим систематическое и планомерное домашнее чтение является важным источником и средством увеличения лексического запаса и развития навыков устной речи учащихся.

В развитии умений и потребностей язычного чтения, формировании у учащихся психофизиологических механизмов чтения как деятельности, процесса, а также в совершенствовании устно-речевых навыков учащихся на основе прочитанного, домашнее чтение призвано сыграть ведущую роль.

Домашнее чтение как самостоятельный аспект учебного предмета «иностранный язык» способно, с одной стороны, обеспечить более прочное формирование всех видов коммуникативной компетенции, с другой стороны, решить в процессе обучения иностранному языку задачи, которые требуют специального учебного и содержательного контекста.

Новый качественный уровень обучения иностранным языкам в общеобразовательных учреждениях РФ характеризуется тем, что учащиеся овладевают не только новыми способами и средствами общения и выражения мысли, но и делают это в теснейшем приобщении к иной культуре в самом широком её представлении, что способствует видению окружающего их мира в его многообразии, позволяет им развить своё общечеловеческое сознание, глубже осознать себя как представителя другой социокультурной общности, отличающейся от общности их иноязычных сверстников.

Главная цель обучения иностранным языкам в вузе в настоящее время заключается в формировании у учащихся коммуникативной компетенции, проявляющейся в способности и готовности к «адекватному взаимодействию в ситуациях межкультурного общения, осуществляемого средствами иностранного языка (в широком культурологическом аспекте)» [4, С. 25]. Владение иностранным языком как средством межкультурного общения и познания выдвигает целый ряд новых требований к уровню общекультурного, интеллектуального, речевого развития учащихся.

Интегративный характер коммуникативной компетенции предполагает в процессе обучения представленность в любом из аспектов содержания обучения иностранным языкам всех её компонентов: лингвистического, социолингвистического, социокультурного, стратегического, дискурсивного, компенсаторного и социального.

Успешное формирование всех составляющих коммуникативной компетенции лежит в плоскости правильного соотношения развития умений таких ведущих видов речевой деятельности, как устная речь и чтение в процессе овладения ими учащимися, в том числе и в рамках домашнего чтения.

В этой связи само понятие "домашнее чтение" в контексте новых подходов и изменений в стратегиях обучения иностранному языку и языкового образования в целом, требует нового осмысления, а его реализация как содержательного компонента обучения нуждается в разработке ряда методических положений, связанных с его проведением и организацией. Именно домашнее чтение может способствовать тому, чтобы чтение из учебной деятельности превратилось в увлекательное занятие, стало естественно-мотивированным, чтобы у учащихся сформировалась привычка и потребность к самостоятельному чтению литературы на иностранном языке.

В свете современных подходов к языковому образованию ведущей образовательной функцией домашнего чтения может стать функция культуросозидательная, обеспечивающая сохранение, передачу и развитие общеобразовательной культуры средствами её литературно-художественного компонента, предполагающего доступ учащихся к иной национальной культуре и тем самым к мировой культуре. Это создаст возможность преодолеть в воспитании национальный культуроцентризм и внести существенный вклад в повышение уровня гуманитарного образования юношества.

В качестве ведущей развивающей функции домашнего чтения правомерно рассматривать формирование самостоятельного эстетического отношения к окружающему миру, гуманистических ценностных ориентации, развитие когнитивных способностей учащихся в процессе знакомства с лучшими произведениями зарубежной литературы, объединённых идеей создания образа человека, личности, его неповторимости во взаимодействиях с историей, социальным миром, природой.

Гуманистический подход предполагает создание эмоционально-положительного фона, дружеской и творческой атмосферы на уроке. Новые отношения учитель – группа, отношения речевого партнерства, т. е. совместной деятельности для реализации разнообразных коммуникативных задач, создают условия для естественного общения. Студент понимает свою роль на занятиях иностранного языка, включает в учебный процесс свои фантазии, творчество,

понимает его как нормальную познавательную деятельность, при которой ошибки неизбежны. Учитель владеет технологией, адекватной целям и задачам обучения, привносит в учебный процесс социальные формы обучения, а именно коллективные и групповые формы работы, в полной мере стимулирующие активность учащихся, их самостоятельность и творчество. Умение учителя создавать на уроке ситуацию поиска, вызывать интерес к проблеме делает ее личностно-значимой для всех и для каждого участника общения.

На основе изученного нами теоретического материала по методике и педагогике, затрагивающего роль домашнего чтения на уроке иностранного языка, мы сформулировали педагогические принципы, которые ложатся в основу преподавания домашнего чтения:

- принцип комплексности;
- культурно – социологический;
- опора на знание родного языка;
- учет будущей специальности студента;
- учет возрастных, индивидуальных особенностей обучающихся.

Нами также было разработано методическое пособие на немецком языке по произведению Э. М. Ремарка «Три товарища». Предлагаемое учебное пособие адресуется студентам 2-3 курсов факультета удмуртской филологии, которое может быть использовано также лицами, хорошо владеющими немецким языком и серьёзно относящимися к чтению художественной литературы на иностранном языке. Пособие состоит из уроков – разработок, вводящих студентов в практику обсуждения и анализа глав романа. Методическая структура каждого занятия и пособия в целом предполагает последовательное введение, усвоение и закрепление материала. Оно состоит из следующих разделов:

1. активный словарь к заданным главам;
2. упражнения к активному словарю;
3. коммуникативно-ориентированные упражнения, подводящие к правильному пониманию содержания произведения;

4. упражнения на перевод с русского языка на немецкий и наоборот с целью контроля усвоения активного словаря.

Вопросы и задания не всегда однородны. Они сформулированы так, что в некоторых случаях могут привести к интересной дискуссии и обмену мнениями на иностранном языке. После окончания работы над несколькими разделами рекомендуется устное или письменное тестирование изученного материала. Содержание обучения немецкому языку, представленное в данном пособии, определялось с учётом коммуникативно-познавательных интересов и потребностей студентов. Пособие может использоваться при работе в аудитории, в лаборатории устной речи под руководством преподавателя, а также изучающими язык самостоятельно. Над диалогами и игровыми ситуациями рекомендуется работать парами. Целью пособия является развитие навыков устной речи и умения вести дискуссию на любом уровне, а также развития умений самостоятельной аудиторной и внеаудиторной работы с художественным текстом.

Литература:

1. Базарнов Н. А. Обучение умению работать над иноязычными текстами // ИЯШ, 1981, № 2. С. 34 – 37.
2. Балакирева М. Н. Использование книги для чтения на уроках иностранного языка // приложение к газете «Первое сентября» «Английский язык», 1998, № 8. С. 15 – 17.
3. Беспальчикова Е. В. Обучение анализу текста // ИЯШ, 2002, № 2. С. 12 – 17.
4. Калистра И. Д. Чтение с предварительно снятыми трудностями понимания. // Вопросы обучению устной речи и чтению на иностранном языке. 2003, № 4. С. 23 – 28.
5. Ловцевич Г. Н. Об индивидуальном чтении в старших классах // ИЯШ, 1989, № 6. С. 25 – 30.
6. Селиванов Н. А. Литературно – страноведческий подход к отбору текстов для домашнего чтения // ИЯШ, 1991, № 1. С. 60 – 64.
7. Панов А. И. Урок проверки домашнего чтения // ИЯШ, 1967, № 6. С. 12 – 30.
8. Фадеев В. М. Домашнее чтение в старших классах, его организация и способы контроля // ИЯШ, 1979, № 6. С. 30.

ПРОГРАММА ОБУЧЕНИЯ СТРАТЕГИЯМ УЧЕНИЯ, ИНТЕГРИРОВАННАЯ В КУРСЫ НАУЧНЫХ ДИСЦИПЛИН.

На современном этапе перед преподавателями учебных заведений России остро стоит проблема все увеличивающегося количества плохо успевающих учеников и студентов. Знакомство с работой специалистов Johnsons County Community College показало, что Российские коллеги в этой проблеме не одиноки. Как оказалось, преподаватели колледжей США испытывают немалые трудности, когда стараются идти навстречу запросам общества в повышении уровня подготовки специалистов, в то же время поддерживая политику "открытых дверей" для всех студентов вне зависимости от уровня их академической подготовки.

В этой связи возникает необходимость принимать комплекс мер, направленных на то, чтобы студенты, поступившие в колледж, успешно справлялись с курсом обучения, независимо от их весьма разных социального, экономического, культурного уровней, принадлежности к этническим группам и жизненных целей.

Согласно исследованиям специалистов Johnsons County Community College, примерно одна четвертая часть всех студентов поступивших в колледж, не в состоянии успешно завершить курс обучения.

Признано, что помимо прочих весьма разнообразных факторов, влияющих на отсев студентов, многих неуспешных студентов просто не научили учиться. Более того, большинство из них не подозревает о своем неумении эффективно учиться, объясняя свои неудачи и неуспехи нехваткой времени или потерей интереса к учебе. Для того чтобы помочь студентам повысить качество их умственного труда и, соответственно, их академическую успеваемость специалисты Academic Achievement, Student development,

Institutional Research Center разработали и внедрили программу, дающую студентам возможность овладеть рядом приемов, методик и стратегий (Learning Strategies), призванных повысить эффективность учебы.

Программа, названная Learning Strategies Program, основана на тех предпосылках, что многие студенты не умеют адекватно использовать свои когнитивные и метакогнитивные способности, что в современном мире информация имеет свойство очень быстро устаревать, и что основной акцент нужно делать на приобретение умений учиться.

Цель данной программы – научить студентов учиться, чтобы стать независимым в приобретении знаний.

Программа состоит из трех этапов:

- Система стратегического учения (Strategic Learning System).
- Обобщение (Generalisation).
- Стратегия применения (Executive Strategy).

Программа обучения стратегиям учения (Learning Strategies Program) Johnsons County Community College основывается на модели разработанной Институтом исследований проблем учения Университета штата Канзас (Institute for Research in Learning Disabilities) в 1979 году. Данная модель была разработана и опробована для обучения студентов с ограниченными возможностями и плохо успевающими студентами младших и старших курсов данного университета. Специалисты Johnsons County Community College переработали и модифицировали ее для студентов общего двухгодичного колледжа. С самого начала разработки программы специалистами было решено предлагать подобный курс обучения стратегиям учения на материале конкретных учебных предметов.

Авторы программы опираются на исследования Дешлера, Грюнберга, Аллея, Брауна, которые утверждают, что наиболее эффективными программами по обучению каким-либо навыкам являются те, которые

предполагают активное вовлечение студентов в процесс познания того, зачем, почему, где и как приобретенные навыки могут применяться.

Данный подход к изучению имеет несколько преимуществ. Он приносит пользу немедленно, благодаря соотнесенности обучения стратегиям учения с изучаемыми студентами предметами, позволяет студентам более рационально использовать учебное время, повышает мотивацию студентов к работе по овладению данными стратегиями. Кроме того, согласованность изучения научного материала и овладения стратегиями уменьшает количество подготовки и способствует организации обсуждений и практических занятий в небольших группах. Наконец, перенос навыков осуществляется в процессе изучения конкретных дисциплин, и, в то же время, относится к ситуациям, специфическим для конкретных дисциплин. Студенты, таким образом, узнают как, где, когда и почему данные стратегии могут быть применены в рамках изучаемого курса.

Программа обучения стратегиям учения (Learning Strategies Program) первоначально была опробована на курсе истории Соединенных Штатов. Успех пробного курса послужил более широкомасштабной реализации проекта на следующий год, когда программа была включена в курс психологии. Таким образом, программа подверглась значительному расширению, добавился соответствующий персонал, и программа была включена в курс химии, медсестринского дела и компьютерного программирования. Убедительная очевидность эффективности данной программы привела к всемерной поддержке ее среди преподавательского состава.

Система стратегического учения (Strategic Learning System), служащая фундаментом для всей Программы обучения стратегиям учения (Learning Strategies Program), состоит из восьми стратегий, разработанных для улучшения эффективности и результативности самостоятельной работы студентов. Цель данного этапа – помочь студентам научиться обрабатывать информацию наиболее рациональными способами, переносить информацию в долгосрочную

память и стать независимым в учении для того, чтобы самим организовывать процесс познания в зависимости от требований их образовательной среды.

На начальном этапе студентам предлагается принять участие в сопровождающем курсе обучения технологиям учения. Студентов учат восьми определенным стратегиям на основе материалов конкретного учебного предмета.

Компоненты Strategic Learning System включают в себя стратегии освоения новой информации посредством эффективной работы с учебниками, активное прослушивание лекций и конспектирование, интегрирования информации из лекций и учебников, подготовки к разного рода тестам и прохождения их, а также анализ ошибок в тестах для того, чтобы избежать их в дальнейшем.

Разнообразные виды деятельности и способы обозначены акронимами, образованными от первых букв соответствующих приемов и стратегий для лучшего запоминания студентами.

Первые четыре стратегии объединены вместе под рубрикой "Multipass" (многократный проход).

“Multipass” (многократный проход) состоит в том, что учебный текст читается четыре отдельных раза, причем каждый раз со своей новой отдельной целью.

Стратегия активного слушания и конспектирования названа PLANS - Prepare, Listen, Anticipate, Note, Summarize (готовься, слушай, прогнозируй, конспектируй, обобщай).

Стратегия прохождения тестов и написания контрольных работ REACH- Read, Estimate, Answer, Check, Hunt (читай, оценивай, отвечай на вопросы, проверяй, исследуй).

Финальная стратегия системы AFTER - Answer, Find, Trace, Examine, Review (отвечай на вопросы, находи, прослеживай, проверяй, повторяй) учит студентов работать над ошибками.

Каждая стратегия в данной системе отрабатывается до совершенства непосредственно в аудитории с получением немедленной ответной реакции до того, как будет начата работа над овладением следующей стратегией.

Данная техника обучения включает в себя восьмиэтапную методику, заимствованную из Strategies Intervention Model (Модель стратегического вмешательства), разработанной в 1983 году Институтом исследований проблем учения Университета штата Канзас (Institute for Research in Learning Disabilities) (Дешлер, Грюнберг, Аллей, Браун).

Освоение первых четырех ступеней управляется преподавателем, последние – ориентированы на самостоятельную работу студентов, но требуют интерактивного взаимодействия с преподавателем.

Несмотря на то, что Система стратегического учения (Strategic Learning System) включает в себя основные элементы Программы обучения стратегиям учения (Learning Strategies Program), она является всего лишь первой фазой стратегического учения.

Вторая фаза – применение освоенной системы в других информационных областях.

На третьей фазе обучения стратегиям студенты учатся стратегии применения, которые приводят их к тому, что они становятся опытными и независимыми учащимися. Студенты "инвентаризируют" свои стили познания и анализируют критерии данных им заданий, чтобы решить, использовать ли им ранее приобретенные навыки или изобрести какие-то новые, индивидуальные стратегии, которые лучше отвечают их потребностям. Стратегия применения - стратегия принятия решений, которая делает студентов ответственными за свои когнитивные и метакогнитивные ресурсы.

Для выделения целевой аудитории Программы важно определить тех студентов, которые могут получить наибольшую пользу от обучения по данной программе. Специалисты используют несколько диагностирующих тестов, чтобы выявить студентов «группы риска», которым рекомендуют обратиться к консультантам и, в дальнейшем, пройти обучение по Программе. Студенты, входящие в группу риска по финансовому фактору, выявляются в Центре Финансовой Поддержки. Кроме того, Центр тестирования выявляет много студентов, которым бы пригодилась Программа, через обычные тесты проверки знаний или другие оценочные процедуры. Студентам, которые не соответствуют минимальным учебным стандартам, может быть рекомендовано

пройти данный курс с их преподавателями. Кроме того, многие студенты могут пройти обучение по программе по собственной инициативе.

Таким образом, разнообразные способы выявления и привлечения студентов используются, чтобы сделать программу более доступной. В планах колледжа увеличить доступность Программы для еще большего количества студентов, расширяя способы обучения ей. Первая возможность – обучить преподавателей различных дисциплин методике преподавания данных стратегий для того, чтобы они могли интегрировать их в курс своего учебного предмета. Другой способ внедрения – использовать диагностический, рекомендательный подход в соответствии с профилем обучения, через контрольные тесты помочь студентам извлечь выгоду из своей способности учиться, осваивая стратегии. Еще одна возможность для студентов - обратиться за помощью в открытые для всех желающих лаборатории стратегий учения, для выработки индивидуальных стратегий учения для решения каких-то специфических задач. Кроме того, в течение семестра обеспечивается периодическое повторение мини-курсов обучения индивидуальным стратегиям учения что дает возможность выбрать обучение необходимым стратегиям в зависимости от расписания, времени и потребностей студентов.

На данный момент более чем двадцатилетний опыт работы со стратегиями учения JCCC показывает, что подобные программы могут быть значительным фактором улучшения качества усвоения и сохранения информации.

Специалисты констатируют, что сейчас, когда Программа уже внедрена, две трети студентов колледжа получили возможность извлечь для себя пользу из обучения данным стратегиям. Колледжи и университеты, считают авторы, должны обеспечить возможность улучшить академическую успешность поступивших в них студентов. Программа Обучения стратегиям Учения – еще один вклад со стороны JCCC в помощь своим студентам в достижении успеха.

Литература:

1. Pegi Denton, Jeffrey Seybert, Edward Franklin. Ideas in practice: A content-based learning strategies program // Journal of development education.. – 1998. - .№3, январь.
2. Maggy Ackelson. Understanding the learning process: Методические разработки Центра Академических Достижений Johnson County Community College, 2003.

3. Kathleen O' Hara. Tips for Successful College Learning. - Johnson County Community College, 1992.

ФОРМЫ ПРОВЕРКИ КАЧЕСТВА САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ

Современная социокультурная ситуация и особенности реформы системы высшего образования определяют важность выбора эффективных форм проверки результатов самостоятельной деятельности студентов. Прежде всего, в процессе преподавания гуманитарных наук в медицинском вузе формируется одна из ключевых компетенций студента – умение общаться. В основных документах Болонского процесса отмечено: «Действительно, оценка качества должна учитывать цели и миссию институтов и программ. Она требует баланса между новшествами и традициями, академическими преимуществами и социальной, экономической необходимостью, связностью программ и свободой выбора учащихся. Она охватывает преподавание и научные исследования также, как управление и администрирование, восприимчивость к потребностям учащихся и обеспечение внеучебных услуг. Имеющегося качества не достаточно, оно нуждается в демонстрации и гарантии. Чтобы получить подтверждение и доверие от учащихся, партнеров и общества, в Европе и в мире.»[1]. Кроме того, подчеркивается, что «...в соответствии с принципом институциональной автономии основная ответственность за обеспечение качества лежит на каждом вузе, создавая основу для достижения ответственности академической системы за качество в стране»[2].

Целью проведенного на кафедре философии и гуманитарных наук ИГМА исследования явился выбор наиболее эффективных форм проверки качества самостоятельной работы студентов.

Рассмотрены все основные используемые на кафедре в течение многих лет формы рубежного и итогового контроля. Проанализированы результаты проверок контрольных заданий по философии и истории медицины в восьми группах каждого учебного года за последние 5 лет, выбранные методом случайной выборки. Подсчитаны показатель качества знаний и успеваемость по всем

разделам этой дисциплины. В ходе исследования учитывалась установка кафедры на необходимость в процессе контроля качества знаний реализовывать не только диагностические цели, но и мотивационные, воспитательные, коррекционные.

Основные рассмотренные формы контроля: тестовый контроль, письменные творческие работы по применению методов научного исследования, письменный экспресс-опрос по категориям, устные групповые коллоквиумы по тематическим блокам, устные групповые коллоквиумы с использованием ситуационных задач.

Задания закрытого вида в тестовой форме использовались в 80 % случаев и лишь в 20 % случаев остальные виды: задания на выбор вариантов, на дополнение, на установление соответствия и на установление последовательности. Показатель качества знаний, проверенных в тестовой форме в разные годы составил от 63% до 88 % в, а успеваемость по темам, вынесенным на тестовый контроль, составила от 73,2 % до 96,4 %.

Преимущество тестового контроля позволяет количественно измерить уровень знаний, умение запоминать, воспроизводить и частично применить полученную информацию. В этом случае экономится время, за которое осуществляется проверка. Однако, тестовый контроль ориентирован больше на память, чем на мыслительные способности и творчество, не позволяет учитывать индивидуальные особенности студентов.

Анализ результатов письменные творческих работ по применению методов научного исследования в естественных и гуманитарных науках показал, что показатель качества знаний по этой форме контроля составил от 40,2 до 65,6 %, а успеваемость по годам в среднем – от 70,2 до 92,6 %.

Достоинство данной формы контроля заключается в том, что в ходе проверки знаний формируется познавательный интерес, умение творчески применять полученную информацию, структурировать материал, формулировать цели и задачи исследования, мотивировать возможную будущую поисковую самостоятельную научную деятельность.

Итоги письменных экспресс-опросов по категориям в разных разделах гуманитарных наук показали качество знаний от 21 % до 66,3 %, а показатель успеваемости находился в пределах от 41 % до 80,8 %. Экспресс-опросы позволяют за небольшой промежуток времени проверить максимальный объем знаний, способность запоминать определения, что может в дальнейшем способствовать формированию категориального мышления. Подобные контрольные работы желательно использовать в сочетании с более творческими и ориентированными на практику формами.

Рассмотрение результатов устных групповых коллоквиумов по тематическим блокам показало, что качество знаний по вынесенный на этот контроль темам в разные годы составляет от 51 % до 60 %, а успеваемость от 71,6 % до 79 %.

Эта форма контроля способствует формированию умения делать выводы, работать в малой группе, оценивать себя, дает возможность установить обратную связь, создать эмоциональную комфортность в ходе контрольного занятия. Вместе с тем, такой подход требует больших временных и душевных затрат.

Результаты анализа итогов устных групповых коллоквиумов с использованием ситуационных задач по показателю качества знаний составили от 24,2 % до 45,1 %, а по успеваемости – от 47 % до 61,3 %.

Групповые контрольные занятия с использованием ситуационных задач дают возможность перейти от традиционных субъект-объектных отношений в преподавании к гуманистическому виду отношений – субъект-субъектному, при котором возможно создать комфортную атмосферу сотрудничества, взаимопонимания и продуктивной деятельности, ориентированной на практику будущего специалиста. Кроме того, эта форма контроля позволяет корректировать поиск целесообразного решения, учитывая индивидуальные особенности студентов при выборе уровня задач. Данное контрольное занятие помогает создать ситуацию интеллектуального затруднения, что способствует развитию мыслительных способностей и умений использовать их в

коммуникативной деятельности. Несмотря на большие временные затраты, такие коллоквиумы дают возможность перейти от репродуктивности к творчеству.

Опросы студентов показывают, что наиболее сложны, но вместе с тем и наиболее интересны групповые контрольные занятия с использованием ситуационных задач, творческих индивидуальных заданий. Они позволяют оперировать знаниями из различных областей духовной культуры, полученными в том числе и в результате самостоятельной работы.. Наиболее легкими и менее интересными формами контроля, по мнению студентов, являются тестовые задания, так как требуют в большинстве случаев лишь машинального запоминания и угадывания правильных ответов. Многие студенты даже не запоминают правильный ответ, а помнят либо нужную букву, под которой находится правильный ответ, либо его номер по порядку. Таким образом, эффективность тестового контроля направлена часто на кратковременное запоминание и мало влияет на способность человека эти знания использовать.

Самые высокие показатели качества знаний и успеваемости по вынесенным на самостоятельное изучение темам в форме тестового контроля демонстрируют готовность студентов к воспроизводству информации, умение выбирать значимую информацию, а достаточно умеренные показатели по формам, требующим использования знаний в нестандартных ситуациях, навыков творческой деятельности говорит о необходимости развития умений неформально подходить к выполнению самостоятельных заданий и формирования продуктивного творческого мышления.

Таким образом, проанализировав результаты исследования можно сделать следующие выводы:

1. Каждому тематическому блоку соответствует только одна наиболее эффективная форма контроля самостоятельной работы студентов.
2. Имеет смысл разработать на перспективу специальную рейтинговую оценку контроля качества знаний в зависимости от сложности и значимости темы для

практической деятельности будущего специалиста, для мировоззренческого самоопределения и личностного роста студента.

3. Необходима периодическая корректировка тестовых заданий: сокращение заданий, на которые отвечают все студенты или не отвечает никто.

4. Ранжировать задания для самостоятельной работы по уровням сложности.

5. Увеличить долю творческих заданий и задач, вызывающих не только познавательный интерес, но и эмоциональный отклик, понимание их практической значимости.

6. В процессе занятий требуется научить студентов раскрывать свои творческие способности и связывать информацию с жизнью.

Выбор форм проверки качества знаний позволит перевести знания в убеждения, позволит студенту чувствовать свою успешность и будет стимулировать самостоятельную познавательную активность в контексте будущей профессии и личностного самоопределения.

Литература:

1. Основные документы Болонского процесса // Трегубова, Е.С., Петрова, Н.А. Качество образования: сегодня и завтра (Сборник информационно-методических материалов) - СПб.:СПбГМА, 2006. – с. 22.
2. Основные документы Болонского процесса // Трегубова, Е.С., Петрова, Н.А. Качество образования: сегодня и завтра (Сборник информационно-методических материалов) - СПб.:СПбГМА, 2006. – с. 33.

ЛАБОРАТОРНЫЙ ПРАКТИКУМ ПОДГОТОВИТЕЛЬНОГО ТИПА КАК ФОРМА ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ НАУЧНО- ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

В условиях современного культурно-образовательного пространства большое значение приобретает научно-исследовательская деятельность студентов. Как отмечает профессор А.М.Новиков, для грамотной разработки новых производственных технологий «необходим *научный стиль* мышления, который включает такие качества как диалектичность, системность, аналитичность, логичность, широту видения проблем и возможных последствий их решения, а также навыки научной работы, в первую очередь – умения быстро ориентироваться в потоках информации и создавать новые – как познавательные, так и прагматические – инновационные модели экономических, производственных, технологических, образовательных и прочих систем» [3].

Вместе с тем, от выпускника современного вуза-будущего специалиста требуются такие качества как самостоятельность и гибкость мышления, активная жизненная позиция, умение принимать аргументированное решение и нести за него ответственность, прогнозировать собственную стратегию развития, толерантность.

Данные требования к выпускнику вуза находят подтверждение в государственных образовательных стандартах, анализ которых говорит о значимости понятия самостоятельности личности студента и об увеличении доли самостоятельной работы студентов в образовательном процессе. Перечисленные факторы определяют принципиально новые требования к организации самостоятельной научно-исследовательской деятельности (СНИД) студентов в вузах.

Под самостоятельной научно-исследовательской деятельностью студентов мы понимаем проведение обучающимся теоретических прикладных

исследований и разработок индивидуально, в составе научного коллектива или под руководством преподавателя, в результате которых студент самостоятельно открывает новые законы, принципы, разрабатывает методы и методики их использования на практике. В ходе СНИД обучающийся овладевает навыками самостоятельной теоретической и экспериментальной работы, знакомится с методами научного познания, получения новых решений от момента их зарождения до разработки практических рекомендаций по их реализации, овладевает техникой эксперимента, получает представление о реальных условиях труда в лаборатории, в научном коллективе, в профессиональной практической деятельности.

В проекте федерального государственного образовательного стандарта третьего поколения по направлению подготовки «Филология» выделяются следующие виды самостоятельной научно-исследовательской деятельности студентов:

- проведение научных исследований в отдельных областях филологии и иных гуманитарных наук с применением полученных теоретических и практических знаний;
- анализ и интерпретация на основе существующих научных концепций отдельных языковых, литературных и коммуникативных явлений и процессов, художественных произведений и иных типов текстов с формулировкой аргументированных умозаключений и выводов;
- сбор научной информации, подготовка обзоров, аннотаций, составление рефератов и библиографий по тематике проводимых исследований;
- участие в научных дискуссиях и процедурах защиты научных работ различного уровня; выступление с сообщениями и докладами по тематике проводимых исследований;
- устное, письменное и виртуальное (размещение в информационных сетях) представление материалов собственных исследований;
- самостоятельное пополнение, критический анализ и применение практических и теоретических знаний в сфере филологии и иных гуманитарных наук для собственных научных исследований;

- *квалифицированный анализ, комментирование, реферирование, и обобщение результатов научных исследований с использованием современных методик и методологий, передового отечественного и зарубежного опыта;*
- участие в работе научных коллективов.

Анализ понятия самостоятельной научно-исследовательской деятельности студента позволяет характеризовать ее как творческую, системную, когнитивно-поисковую, интеллектуальную, информационную, рефлексивную. Самостоятельная научно-исследовательская деятельность студента способствует смещению акцента с познания как процесса пассивного усвоения знаний на процесс активного творческого познания; она максимально позволяет осуществить подготовку инициативных специалистов, развивает научную интуицию, глубину мышления, творческий подход к восприятию знаний [1]. Но вместе с тем, самостоятельная научно-исследовательская деятельность студентов предполагает принятие управленческих и иных решений на разных уровнях, владение умением конструктивно взаимодействовать с членами исследовательского коллектива, с научно-образовательной средой в целом, рефлексия и саморефлексию своей исследовательской деятельности.

Традиционно организация СНИД студентов осуществляется в форме консультаций, элементов учебно-исследовательской работы на занятии, семинаров, написания рефератов, курсовых и дипломных работ, выступлений с докладами. Однако современные требования к образовательному процессу в вузе, таких как увеличение доли самостоятельной работы студента, личного вклада обучающегося, его ответственности; учет индивидуальных особенностей личности студента; широкое распространение новых информационных технологий, информационная перенасыщенность и пр., требуют пересмотра и дополнения форм организации самостоятельной научно-исследовательской деятельности обучающихся. Их организация должна строиться с учетом положений системного, личностно-деятельностного, компетентностного, коммуникативно-когнитивного подходов, а также идей

конструктивизма и гуманизма; принципов активности, сознательности, самостоятельности обучающегося; соединения коллективной работы с индивидуальным подходом; равнопартнерских отношений преподавателя и обучающегося. Модифицируя организационную структуру самостоятельной учебной деятельности студентов, разработанную профессором А.Н.Утехиной, мы выделяет следующие блоки в структуре организации СНИД:

1. *Элементы СНИД на занятиях практического курса:* тезирование, конспектирование, выписки, составление аннотаций, обзоров и пр.

2. *Практикумы перспективной самостоятельной учебной деятельности* с отсроченным контролем со стороны преподавателя, (*обязательный и факультативный* для расширения и углубления опыта самостоятельной учебной деятельности) – в большей степени соответствуют повышению уровня самостоятельности студента. Содержание данной формы работы может быть максимально дифференцировано и управление ею может постепенно перейти в дидактическое самоуправление студента. Подобные практикумы активизируют перспективную самостоятельную научно-исследовательскую работу студентов, создают структурную основу для ее постепенной систематизации.

3. *Специальный практикум самостоятельной учебной деятельности по индивидуальной программе.* В процессе организации СНИД студентов постепенно лабораторные практикумы/ коллективные формы работы уступают место более индивидуализированным видам деятельности, таким как работа над индивидуальным научным исследованием, а также проведение специального практикума по индивидуальной программе, ведущей к созданию индивидуальной образовательной траектории обучающегося. Более того, студент может быть добровольным участником внеаудиторных научных объединений.

4. *Возможные внеаудиторные добровольные объединения,* посвященные обучению методике самостоятельной учебной деятельности. Внеаудиторные научные объединения призваны не только стимулировать исследовательский интерес и соответствовать исследовательским потребностям студентов, но и обучать их методике самостоятельной научной работы над каким-либо

явлением. Формы внеаудиторных научных объединений: студенческие научные общества, коллективы, кружки, методические объединения и т.п.

При организации СНИД студентов особое место мы отводим системе лабораторных практикумов, поскольку по сравнению с другими формами организации СНИД они наиболее успешно способствуют формированию самостоятельности личности, воспитанию творческой активности и инициативы, профессиональному и личностному развитию будущего специалиста. Под лабораторным практикумом мы понимаем *«вид самостоятельной практической работы студентов, в ходе которой обучающиеся путем усиленной мыслительной деятельности, выбора и выполнения учебных заданий решают учебные языковые задачи»* (Определение Н.Ю. Милютинской). Выделяются следующие типы лабораторных практикумов: подготовительный, когнитивный, творческий, проектный и контролирующий.

На начальном этапе организации СНИД ведущая роль отводится лабораторному практикуму подготовительного типа. Под лабораторным практикумом подготовительного типа мы понимаем *самостоятельное аудиторное занятие, в ходе которого обучающиеся, следуя указанию преподавателя, овладевают навыками / приемами и умениями самостоятельной работы над изучаемым языковым явлением.*

Данный вид практикума представляется наиболее эффективным, поскольку способствует формированию таких основополагающих умений самоорганизации как организация рабочего места, времени, понимание цели каждого задания, занятия и учебного курса в целом, владение умением эффективно работать с литературой, выбирать учебные пособия в соответствии с поставленной задачей, что, в свою очередь, развивает ответственность, внимание, самостоятельность обучающегося.

Цель данного типа практикумов включает в себя 2 компонента: информационный и деятельностный.

1) *Информационный компонент* цели заключается в овладении студентами системой знаний:

А) о задачах, формах, видах, приемах, навыках самостоятельной научно-исследовательской работы над изучаемым явлением; о способах рефлексии и саморефлексии; о формах контроля, само- и взаимоконтроля; об уровнях владения иностранным языком, в том числе и международных;

Б) о себе как субъекте учебного процесса: осознание собственных потребностей в изучаемом предмете, знание собственного преобладающего типа мышления, доминирующего типа памяти, восприятия, индивидуального учебного стиля и пр.

2) *Деятельностный компонент* цели предполагает овладение студентами навыками и приемами самостоятельной аудиторной и внеаудиторной научно-исследовательской работы, а также организационными, учебно-информационными, когнитивными, аналитико-рефлексивными, специальными умениями, умениями само-, взаимоконтроля и стратегиями учебного взаимодействия.

Лабораторный практикум подготовительного типа характеризуется тем, что преподаватель знакомит обучающихся с целями и задачами самостоятельной работы по второму иностранному языку, в том числе и научно-исследовательской, предлагает выполнение какого-либо коммуникативного задания, выполняя которое обучающийся осознает направленность работы на преодоление конкретных языковых трудностей. Как правило, самостоятельную работу студентов на занятии организует преподаватель, это объясняется низким уровнем их самостоятельности. Однако, уже после посещения 3-5 лабораторных занятий, обучающиеся готовы планировать свою работу на уроке, а также подготавливать совместно с преподавателем необходимые учебные материалы, разрабатывать критерии оценивания, определять формы контроля.

Лабораторный практикум подготовительного типа проходит в несколько этапов. Они традиционны и характерны для всех типов лабораторных практикумов. Это следующие этапы:

1. *Мотивационный этап*. На данном этапе в форме беседы, «мозгового штурма», а также в ходе заполнения диагностических анкет обучающиеся

осознают необходимость изучения предлагаемого материала, предлагают свои пути и способы его исследования, определяют режим СР (групповая, индивидуальная, парная) и делятся на группы / пары.

2. *Этап ознакомления с учебным материалом.* Студенты на данном этапе работают самостоятельно в парах, мини-группах, индивидуально, в системе кругового взаимодействия; занимаются поисковой деятельностью.

3. *Этап осмысления* предполагает расширение речевого, языкового, страноведческого и культуроведческого материала; пополнение арсенала приемов СР; составление упражнений и подготовку заданий для других студентов в группе;

4. *Этап формирования определенных навыков/умений* подразумевает выполнение студентами упражнений на идентификацию, выбор, сопоставление, контраст, группировку, имитацию со слуховой и зрительной опорой, обобщение.

5. *Этап творческого применения* может включать демонстрацию проекта; проведение подготовленных игр, упражнений; публичное выступление; СР с подготовленными студентами учебными карточками; игровое моделирование и пр.

6. *Этап рефлексии учебной деятельности* проходит в форме дискуссии, обсуждения; обучающиеся заполняют анкеты, листы самооценки, составляют оценочные таблицы и графики, отслеживая динамику собственной успешности / неуспешности, формулируют собственные достижения, вместе с преподавателем планируют СР и учебную деятельность на следующее занятие.

Результаты самостоятельной работы обучающихся в виде таблиц, схем, графиков, заполненных анкет и листов самооценки заносятся с личный портфолио студента.

Отбор содержания лабораторного практикума подготовительного типа осуществляется в соответствии с поставленной целью организации научно-исследовательской деятельности студентов, а именно: овладение студентами способами, методами и приемами самостоятельного добывания научного знания, а не получение знания в готовом виде; отбор содержания происходит также по критерию его ценности для формирования самостоятельности студентов с учетом

особенностей СНИД. Содержание лабораторного практикума подготовительного типа могут составлять задания, направленные на овладение:

А) Общеучебными умениями:

- применение полученных знаний из разных областей в научно-исследовательской деятельности;
- навыки работы с компьютером как средством управления информацией;
- работа с информацией в глобальных компьютерных сетях;
- самостоятельное пополнение, критическое оценивание, анализ и применение теоретических и практических знаний;
- владение навыками подготовки научных обзоров, аннотаций, составления рефератов и библиографий по тематике проводимых исследований;
- владение приемами библиографического описания;
- владение навыками квалифицированного анализа, комментирования, реферирования и обобщения результатов научных исследований, проведенных иными специалистами, с использованием современных методик и методологий, передового отечественного и зарубежного опыта;
- подготовка и редактирование научных публикаций;
- поиск и доказательство научного факта;

Б) Интеллектуально-когнитивными умениями

- восприятие информации;
- ее понимание;
- осмысление;
- сопоставление фактов, теорий, гипотез;
- применение полученных данных;
- способность к анализу и синтезу;
- способность к обобщению;
- формулирование умозаключений и аргументированных выводов
- независимость суждений, основанная на достоверности информации;

В) Рефлексивно-аналитическими умениями:

- умение критически оценивать собственные достоинства и недостатки, выбирать пути и средства развития первых и устранения последних;
- способность к взаимной рефлексии и взаимооценке;
- самоконтроль и самокоррекция при проведении научного исследования;
- следование нормам научной этики.

Необходимо отметить, что качества, которые развивает в обучающемся самостоятельная научно-исследовательская деятельность, востребованы во многих сферах современного общества [2]. Лабораторный практикум подготовительного типа позволяет студентам самостоятельно анализировать, обобщать материал исследования, выполнять задания за определенный отрезок времени; владеть стратегиями группового взаимодействия; критически мыслить; владеть стратегиями саморазвития.

Литература:

1. Зимняя И.А. Научно-исследовательская работа: методология, теория, практика организации и проведение. М. 1999. - 28 с.
2. Новиков А.М. Научно-экспериментальная работа в образовательном учреждении, деловые советы. М.: Эгвес, 1998. - 134 с.
3. Новиков А.М. Постиндустриальное образование. Публицистическая полемическая монография. - М.: Эгвес, 2008. – 136 с.

ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ МОДЕЛИ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ АВТОНОМНОЙ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ

В период обучения в высшей школе учение, наряду с профессиональным самоопределением, является ведущим видом деятельности, в котором формируется личность студента. Учебная деятельность в этом смысле слова – это деятельность субъекта по овладению способами учебных действий и саморазвитию в ходе решения им специально поставленных преподавателем учебных задач. Учебный процесс первоначально строится на основе внешнего контроля и оценки, постепенно переходящими в самоконтроль и самооценку самого студента, т.е. в сферу его умений анализировать и осмысливать свою учебную деятельность.

Современный высококвалифицированный специалист, в том числе и филолог, должен уметь постоянно самосовершенствоваться и развиваться посредством грамотной постановки цели и выбора способов ее достижения, критического оценивания собственных достоинств и недостатков, анализа и обобщения информации.

В связи с этим актуализируется необходимость формирования компетенций автономной учебной деятельности (КАУД) у студентов, которые рассматриваются нами как совокупность интеллектуальных, личностных и деятельностных характеристик субъекта учебного процесса.

Вышесказанное обуславливает в свою очередь построение специальной модели процесса формирования КАУД у студентов-филологов.

Под моделью понимается такая мысленно представляемая или материально реализуемая система, которая, отражая или воспроизводя объект исследования, способна замещать его так, что ее изучение дает нам полную информацию об этом объекте [4].

Любая научная модель представляет собой абстрагированное выражение сущности исследуемого явления. Сущностно-содержательная модель является результатом теоретического анализа конкретно-научных представлений об объекте моделирования и в обобщенном виде выражает закономерности и теоретически-допустимые состояния исследуемых процессов [1].

Под моделью формирования КАУД у студентов-филологов мы будем понимать определенную систему, структура которой в целом отражает ключевые компоненты педагогического процесса формирования соответствующих компетенций.

Основываясь на концепции системного понимания педагогической деятельности (С.И. Архангельский, Ю.К. Бабанский, С.Я. Батышев, Т.А. Ильина, Ю.П. Сокольников, Н.Ф. Талызина), мы включаем в модель формирования КАУД у студентов-филологов следующие параметры: *цель, задачи, подходы, принципы, содержание, критерии, результат.*

Специфическим объектом для разработки необходимой модели в нашем случае выступает процесс формирования КАУД у студентов-филологов, а все вышеизложенное позволяет представить логику сущностно-содержательной организации этого процесса в четырех ее основных блоках:

- целевой блок, включающий основную цель и комплекс задач;
- теоретико-методологический блок, представленный подходами и принципами моделирования данного процесса;
- содержательно-технологический блок, базирующийся на основных компонентах содержания и комплексе педагогических условий;
- обобщающий блок, включающий совокупность критериев оценивания уровня сформированности КАУД у студентов-филологов и результат функционирования рассматриваемой модели.

Цель – это мысленное предвосхищение личностью результата будущих действий. Такое предвосхищение может иметь различную психологическую форму: наглядного образа будущего результата, схематического его описания, определение требований, которым должен удовлетворять планируемый

результат. Однако во всех случаях речь идет о создании субъектом «идеальных» представлений о результатах действий еще до их осуществления.

Цель данной работы заключается в формировании КАУД у студентов-филологов. В соответствии с требованиями проекта стандарта ГОС ВПО третьего поколения к результатам основных образовательных программ бакалавриата по направлению подготовки 031000 – Филология с квалификацией «бакалавр», нами выделяются:

- *общекультурные* КАУД (владение культурой мышления; стремление к саморазвитию, повышению квалификации и мастерства; владение навыками самоконтроля и достижения должного уровня подготовленности, необходимыми для обеспечения полноценной социальной и профессиональной деятельности и др.);
- *профессиональные* КАУД (владение базовыми навыками сбора и анализа языковых и литературных фактов с использованием традиционных методов и современных информационных технологий; способность проводить под научным руководством локальные исследования на основе существующих методик с формулировкой аргументированных умозаключений и выводов; владение навыками подготовки научных обзоров, аннотаций, составления рефератов и библиографий; способность применять полученные знания в области теории и истории изучаемого языка в собственной научно-исследовательской деятельности и др.).

В соответствии с поставленной целью выдвигаются следующие задачи:

- формирование системы знаний об автономной учебной деятельности;
- развитие у студентов-филологов потребности к самостоятельной учебно-познавательной, творческой работе;
- осмысленное применение компетенций автономной учебной деятельности на практике.

Реализация цели и поставленных задач осуществляется на основе положений системного, коммуникативно-когнитивного, личностно-деятельностного, рефлексивного подходов; идей конструктивизма и гуманизма; принципов сотрудничества, индивидуализации, доверия к результатам самодиагностики.

Подход рассматривается нами как методологическая основа для формирования КАУД у студентов-филологов – это стратегическое направление организации процесса овладения студентами вышеуказанными компетенциями.

Принцип представляет собой руководящую идею, нормативное требование к организации и проведению процесса формирования КАУД у студентов-филологов.

Представленная выше теоретико-методологическая база:

- предполагает опору на сильные стороны и качества личности студента, на его достоинства;
- учитывает его индивидуальные особенности, контекст деятельности и жизненного опыта;
- рассматривает процесс познания как осмысление отдельного явления, так и системы явлений;
- поощряет и стимулирует самостоятельность студентов, автономность их действия и инициативу.

Конкретизация содержания формирования КАУД у студентов-филологов осуществляется внутри следующих компонентов:

1. Ценностно-целевого, предполагающего передачу студентам педагогически адаптированной системы знаний об автономной учебной деятельности и соответствующих компетенциях.
2. Предметно-содержательного, включающего учебный, учебно-методический, контрольно-измерительный материал, спецкурсы и лабораторные практикумы как вид самостоятельной практической работы студентов на базе мультилингвального центра, направленной на формирование КАУД.
3. Психолого-педагогического, в который входят общеинтеллектуальные действия студентов, их потребности, интересы, личностные и деловые качества, необходимые студентам-филологам для успешного овладения КАУД.

Системообразующим фактором построения содержания для нашего исследования являются:

- гуманная среда, предопределившая ведущую роль субъект-субъектного взаимодействия в организации процесса формирования КАУД у студентов-филологов;
- обеспечение условий для осознания преподавателем своей обучающей деятельности, а обучающимися своей учебной деятельности, позволяющих заложить основы совместной рефлексии учебного процесса;
- создание коммуникативных ситуаций, направленных на предметную деятельность и на партнера для того, чтобы развивать, стимулировать и мотивировать активность всех участников взаимодействия.

Свое развитие компоненты содержания процесса формирования КАУД у студентов-филологов получают в выявленном нами комплексе педагогических условий, понимаемых нами, как совокупность факторов, способствующих эффективному формированию КАУД:

1. Педагогическое сопровождение как новая форма партнерских отношений преподавателя и студентов в процессе учебного взаимодействия (проблемное представление нового материала, стимулирование студентов к самостоятельным размышлениям и открытиям, предоставление студентам возможности познавать новое и конструировать свой собственный мир, совместная рефлексия выполненной работы);

2. Технологическое обеспечение автономной учебной деятельности студентов, включающее:

а) методы (дискуссии, мозговые атаки, ролевые и деловые игры проблемной направленности, ситуационный анализ, метод проектов, исследовательские методы, рефлексивный портфолио);

б) формы (работа в малых группах, парах, индивидуально);

в) средства (идеальные, материальные).

Выделяя первое условие, мы основываемся на тенденциях развития современного образования, базирующихся на положениях гуманистической педагогики. Это позволяет нам рассматривать модель, в рамках которой осуществляется процесс формирования умений учебного взаимодействия, в контексте двухстороннего субъект-субъектного взаимодействия преподавателя

и студентов, характеризующегося общностью цели и осознанностью взаимных действий с обеих сторон, выступающих в роли субъектов.

Преподаватель становится одним из многих источников информации, но не единственным; поддерживает в студентах стремление к лидерству, созданию и размещению собственной информации как результата самостоятельной познавательной деятельности обучающихся; поощряет самоанализ, отбор и анализ объективных данных.

Второе условие обосновывается положениями представленных выше подходов и позволяет рассматривать все методы, формы и средства формирования КАУД у студентов-филологов как создающие оптимальную среду для самостоятельного личностного и профессионального роста студентов.

Преобладающими методами в процессе формирования КАУД у студентов-филологов являются методы активного обучения, культивирующие сотрудничество преподавателя и обучаемых, суть которых состоит в их принципиальной инновационной открытости по отношению к каждой педагогической задаче, не в потребительском, а в созидательном смысле. В результате такой совместной деятельности студенты приобретают новые знания путем собственных усилий и размышлений под латентным руководством преподавателя.

Уровень сформированности КАУД у студентов-филологов представляет собой совокупность ведущих знаний, умений, навыков, способов деятельности и компетенций, которыми владеет обучающийся, и которые дают возможность их дальнейшего совершенствования. Уровень определяется на основе выявленной совокупности критериев. Под критериями мы понимаем признаки, на основании которых производится оценивание и определяется сформированность КАУД у студентов-филологов.

Первый уровень – *уровень инструктивно-исполнительной самостоятельности*: обучающиеся выполняют задания преимущественно репродуктивного характера, подготовленные преподавателем.

Второй уровень – *уровень вариативной самостоятельности*: обучающиеся выбирают из предложенных преподавателем заданий, средств и методов изучения нового материала более эффективные для себя, аргументируя свой выбор.

Третий уровень – *уровень активно-поисковой самостоятельности*: обучающиеся принимают участие в подготовке дидактического материала к занятию при консультативной помощи преподавателя.

Четвертый уровень – *уровень учебной автономии*: студенты самостоятельно разрабатывают индивидуальную учебную программу с учетом собственных интересов и потребностей.

Переход студента-филолога на более высокий уровень сформированности КАУД понимается нами как результат процесса формирования соответствующих компетенций.

Описанная модель сущностно-содержательной организации процесса формирования компетенций автономной учебной деятельности у студентов-филологов позволяет, на наш взгляд, внести необходимые коррективы в учебные планы, рабочие программы, тем самым, способствуя выпуску высококвалифицированных специалистов, исключительно полно отвечающих современным требованиям к профессиональной деятельности в новых социальных условиях.

Литература:

1. Давыденко Т.М. Теоретические основы рефлексивного управления школой: Дис... д-ра пед. наук. – Москва, 1996. – 405 с.
2. Педагогика: Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. – 4-е изд. – М.: Школьная Пресса, 2004. – 512 с.
3. Реан А.А. Психология познания педагогом личности учащегося. – М.: Высш. шк., 1990.- 79с.
4. Штофф В.А. Моделирование и философия. – М.: Наука, 1966.

ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ С ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКИМИ ИСТОЧНИКАМИ (В КУРСЕ «ЛЕКСИКОЛОГИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА»)

Курс лексикологии английского языка занимает одно из центральных мест в ряду специальных дисциплин, входящих в обучение филологов – англистов. Общая теория слова служит основой для изучения лексических единиц, а также обеспечивает преемственность и переход в научном исследовании к явлениям других языковых уровней. Необходимо не просто понять общие принципы организации лексики, но и развить у студентов навыки анализа языкового материала, помочь им приобрести умение правильно выбирать и употреблять единицы в прагматических ситуациях. Этому способствует самостоятельная работа – эффективная форма учебной деятельности при организующей роли преподавателя.

Кроме того, именно анализ многочисленных лексикографических источников является неотъемлемой частью подобной работы студентов-филологов.

Выделение значений многозначных слов и способы их представления в словарях, разграничение омонимии и полисемии, синонимия лексических единиц – только немногие из проблем, решением которых занимаются студенты в разделе лексикографии.

Как и всякая наука, лексикография имеет две стороны: научно-теоретическую и практически-прикладную. Первая (теоретическая лексикография) ставит общие теоретические проблемы и работает над их решением. Вторая (практическая лексикография) занимается непосредственно составлением словарей различных типов на базе теоретических решений основных проблем.

В последнее время в лексикографии английского языка наметилась явная тенденция отражать языковые явления в непосредственной связи с элементами культуры, тем самым, описывая влияние культуры на формирование языка. В

процессе самостоятельной работы над языковым материалом студенты – англисты обращаются к наиболее авторитетным словарям английского языка, где как раз наиболее полно представлена эта тенденция: *Longman English Dictionary of Language and Culture, Macmillan Dictionary, Longman Language Activator, Collins Cobuild English Dictionary, Longman Exams Dictionary*. В ходе анализа словарной статьи студенту необходимо:

- добиться восприятия такой полноты характеристики слова, которая позволяет не только понять его в заданном контексте, но и правильно употребить в собственной речи;
- осуществить переход от чисто филологического описания слова к цельному филологическому и культурному описанию слова-понятия, с привлечением элементов этнолингвистического знания;
- приобрести умение оценить «картиночные» определения, путеводители (оглавления) по словарной статье, корректность использования того или иного слова в разных ситуациях на основании представительной «языковой коллегии» (так называемой *usage panel*).

Для наиболее успешного достижения этих целей, прежде всего, необходимо познакомить учащихся с системой лексикографических источников, начав с переводных словарей. *Переводной словарь* – это словарь, в котором смысл слов одного языка раскрывается посредством другого языка или языков. Существуют два вида подобных словарей: двуязычные и многоязычные. Чаще встречаются двуязычные словари, т.к. они имеют большую прикладную ценность, тогда как многоязычные требуются в тех редких случаях, когда к одному слову надо подобрать несколько разноязычных эквивалентов. Например, *двуязычные словари*: «Большой англо-русский словарь» под общим руководством И.Р. Гальперина, «Русско-английский словарь» А.И. Смирницкого, «Англо-русский словарь» В.К. Мюллера и, появившийся относительно недавно, «The Oxford Russian Dictionary».

Следующая группа словарей - это одноязычные словари. К данной группе относится целый ряд лингвистических словарей, объясняющих и

раскрывающих смысл слов и явлений посредством одного языка. Обычно такие словари оперируют в достаточно узких рамках различных лингвистических явлений. Приведем несколько примеров одноязычных словарей: *толковые словари* – это один из наиболее распространенных типов одноязычных лексикографических источников. В них приводятся все сведения о слове, даются его основные характеристики (орфографические, орфоэпические, грамматические, семантические, стилистические, этимологические). Ввиду своей универсальности эти словари часто являются базой для создания других типов словарей, например, синонимических, фразеологических и т.д.

Диалектные и региональные словари. Эти словари описывают лексику одного диалекта или группы родственных диалектов. Региональные словари анализируют лексику вариантов языка (например, английского в США, Британии, Канаде).

The English Dialect Dictionary Джон Райт.

Словари сленга. Сленг – это просторечная, часто ненормативная лексика, имеющая ярко выраженную эмоционально-экспрессивную окраску. Существует достаточно много подобных словарей для разных языков. Это позволяет точнее передавать оттенки смысла и характеристики персонажей в различных художественных текстах.

The American Thesaurus of Slang Берри и Барка, *Dictionary of Slang and Unconventional English* Эрика Патриджа.

Словари языка писателей. Лексикография располагает довольно большим количеством справочников, отражающих лексический состав произведений поэтов и прозаиков.

Spevack M. *The Harvard Concordance to Shakespeare*; Cruden A. *A complete Concordance to the Old and New Testaments*.

Исторические словари. Справочники, фиксирующие лексику прошлого состояния языка в отличие от текущего его состояния. Исторический словарь объясняет слова, принадлежащие к одному или нескольким периодам развития языка. Он показывает изменения их формы, значения, стилистической принадлежности.

An Anglo-Saxon Dictionary Босворда, *A Middle English Dictionary* Ф. Стратмана

Словари неологизмов. Словари отражающие новую лексику языка, не нашедшую пока места в толковых или иных словарях.

The Barnhart Dictionary of New English Барнхарта.

Синонимические словари. Словари, регистрирующие синонимы и слова близкие по значению. Такие словари делятся на два типа: объяснительные и словари-инвентари. Первые не только регистрируют синонимические ряды, но и дают описание семантических, стилистических и иных особенностей членов данного ряда. Вторые только приводят синонимические ряды, но не описывают различия между их членами.

Webster's New World Thesaurus Лейрда, *Roget's International Thesaurus* Роже

Фразеологические словари. Эти словари посвящены анализу фразеологического фонда языка, его идиоматике. Подобные лексикографические источники приводят соответствующие нейтральные эквивалентные конструкции.

Oxford Dictionary of Current Idiomatic English

Словари иностранных слов. Они фиксируют те слова языка, которые проникли в данный язык из другого, и все еще ощущаются в системе принимающего языка как иностранные.

Mawson C.O *Dictionary of Foreign Terms*, Bliss A.J. *Dictionary of Foreign Words and Phrases in Current English*

Словари изречений, крылатых слов, поговорок. Stevenson B. *Book of Quotations, Classical and Modern*; *The Oxford Dictionary of Quotations*

Этимологические словари. Словари этого типа пытаются установить происхождение слова, его исходную форму и первоначальное значение. Они немногочисленны и, как правило, привлекают информацию из других языков.

Partridge E. *Name into Word: Proper Names that Have Become Common Property*

Hunt C. *Word Origins. The Romance of Language.*

В современной лексикографии в последнее десятилетие отчетливо обозначается перспективное направление – компьютерная лексикография,

которая становится важной составляющей прикладной лингвистики. Лингвистами и программистами сегодня обсуждаются такие вопросы, как структура и объем электронных словарей, принципы системной организации лексики, методы лингвистического программного обеспечения, параметры систематизации информационного материала. В связи с этим необходимо постоянно повышать компьютерную грамотность студентов-филологов.

Традиционный вид сбора данных для словаря – это каталожная карточка, в которой указываются следующие параметры: описываемое слово, пример употребления, источник примера, автор, сфера функционирования. Этот трудоемкий и длительный процесс упрощен благодаря использованию компьютерных технологий, которые позволяют максимально облегчить сбор и хранение информации, используя для этого расширенную базу данных (база данных – это совокупность определенным образом упорядоченных сведений о некоторых объектах). В отличие от обычной бумажной картотеки записи базы данных позволяют легко вносить изменения, автоматически отбирать нужные примеры, сортировать данные по выбранным параметрам. Однако с развитием объема информации возросла и сложность его обработки. На данный момент в компьютерной лингвистике существует ряд специализированных лексикографических баз данных (ACCESS , FOX - Base , PARADOX , D – Base), которые могут быть использованы для обучения новым компьютерным технологиям в рамках курса «Лексикология».

Таким образом, необходимо стимулировать студентов, наряду с использованием традиционных словарей, активно привлекать к своей работе электронные издания, которые наиболее полно и быстро реагируют на все изменения в системе современного английского языка.

СОДЕРЖАНИЕ И ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ В КУРСЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Задача повышения самостоятельности и роли самостоятельной учебной деятельности обучающихся при овладении иностранным языком вытекает из концепции автономии обучающихся и автономного/самоуправляемого обучения (learner autonomy and autonomous/self-directed learning). Суть данной концепции заключается в развитии личности обучающихся, формировании у них учебных умений по овладению иностранным языком (далее ИЯ) и способности самостоятельно/автономно управлять своей учебной деятельностью, как в конкретной учебной ситуации, так и в контексте конечных целей изучения иностранного языка. Концепция автономии обучающихся в учебной деятельности по овладению иностранным языком развивалась в рамках гуманистического, личностно-ориентированного подхода к образованию, целью которого является предоставление каждому студенту условий для максимального развития его способностей, склонностей, удовлетворения его познавательных интересов и потребностей. Проблема самостоятельной работы (далее СР) всегда находилась в центре внимания отечественных методистов, которые едины в оценке роли СР в процессе изучения ИЯ, рассматривая ее как резерв повышения эффективности учебного процесса (Н.Ф. Коряковцева, Р.П. Мильруд, Г.В. Рогова и др.). Существующие методические исследования по проблеме СР затрагивают следующие аспекты:

- роль СР учащихся и ее место на уроке ИЯ (Е.Я. Бетяева, И.Т. Качан, Л.З. Якушина);
- пути формирования познавательной самостоятельности учащихся при обучении монологической речи (Б.П. Годунов, С.В. Калинина, Р.П. Мильруд, Э.Ф. Паршукова, Л.З. Якушина и др.);
- пути формирования самостоятельности учащихся при обучении лексике (Е.В. Васильевская, Л.А. Грачева, В.С. Коростелев и др.);

- формирование умений СР с учебной литературой (Г.В. Рогова; А.Д. Татаурова и др.);
- пути формирования самостоятельности учащихся при организации домашней и внеурочной работы по ИЯ (К.Э. Безукладников, Е.А. Иващик, , Е.А. Коробкова Т.И. Харченко и др.);
- способы организации и контроля СР обучающихся на уроке и дома (В.С. Бабкина, А.Н. Малышева, Р.К. Миньяр-Белоручев, П.А. Разинов, М.Д. Рыбаков и др.);
- СР как средство индивидуализации обучения ИЯ (Л.А. Грачева, С.Ю. Николаева и др.);
- пути и методы управления самостоятельной учебной деятельностью при обучении ИЯ (Г.М. Бурденюк, Ф.М. Рабинович, И.П. Тысячнюк и др.);
- проблема автономии обучающихся ИЯ (Б. Андрэ, М.А. Ариян, Ф. Бенсон, П. Воллер А.Е. Капаева, Н.Ф. Коряковцева, Д. Литтл, А. Олек, Л. Порше, Т.Ю. Тамбовкина и др.).

Важность повышения самостоятельности студентов в условиях их аудиторной и внеаудиторной СР определяется индивидуальным характером усвоения ИЯ и индивидуальным стилем учения – стилем учебной деятельности при овладении ИЯ.

Мы считаем, что в условиях вузовского образования повышение самостоятельности обучающихся при овладении ИЯ связано с предоставлением им большей свободы как в выборе способов выполнения домашних заданий, так и в выборе самих домашних заданий, их объема, сроков выполнения и т.д. Однако встает вопрос о том, при каких условиях студент сумеет правильно воспользоваться большей свободой в аудиторной и внеаудиторной самостоятельной учебной деятельности. Мы полагаем, что это станет возможным в том случае, если студент будет знать своеобразие своего стиля учения и будет владеть широким набором познавательных стратегий рациональных способов и приемов, используемых для изучения ИЯ. Задача преподавателя состоит в том, чтобы, с одной стороны, оказывать обучающимся необходимую помощь в развитии их учебной автономии посредством

организации учебной подготовки, которая может осуществляться в рамках аудиторных и внеаудиторных занятий по ИЯ, а, с другой стороны, - в создании условий, способствующих реализации их стилей учения во внеаудиторной самостоятельной учебной деятельности.

В отечественной методической литературе не раз говорилось о необходимости повышения самостоятельности/развитии автономии обучающихся в учебной деятельности по овладению ИЯ (М.А. Ариян, А.Е. Капаева Н.Ф. Коряковцева, Т.Ю. Тамбовкина и др.). Однако вопросы, касающиеся путей и способов развития учебной автономии в самостоятельной учебной деятельности, являются сегодня недостаточно изученными. Проанализировав существующие в дидактике и методике обучения ИЯ подходы к проблеме организации СР обучающихся, изучив содержание и принципы организации СР студентов языкового факультета, выявив роль и пути реализации индивидуальных стилей учения в самостоятельной учебной деятельности по овладению ИЯ, разработав модель формирования компетенций автономной учебной деятельности, мы предположили, что аудиторная и внеаудиторная СР студентов языкового факультета будет эффективнее, если реализовать следующие условия в процессе обучения:

1. Организовать СР, выделяя в ее структуре следующие компоненты: *мотивационный* (предполагает умение активизировать свой положительный интенциональный (направленный) опыт предпочтения, убеждения, умонастроения, видеть жизненный смысл в выполняемой работе, поддерживать высокий уровень мотивации на всех этапах самостоятельной работы, а также знание и использование приемов стимулирования и настройки работы собственного интеллекта); *информационно-содержательный* (требует от студента определенного уровня знаний и умений, развития способности к анализу, синтезу, сравнению, абстракции, обобщению; навыков работы с информацией, а именно быстротечение при сохранении высокой степени понимания текста, умение конспектировать, составлять тезисы, доклады и т.п.); *процессуальный* – (включает в себя следующие умения: определение объема

выполняемой работы, выделение этапов работы, постановка цели и задачи на каждом этапе деятельности, распределение времени при выполнении задания, организация рабочего пространства, привлечение дополнительных средств для самостоятельного выполнения задания, определенный уровень сформированности умения управлять собой); *рефлексивный* (предполагает умение определять границы известного и неизвестного с целью получения недостающей информации, критичность к действиям и умениям, способность соотнесения знаний о своих возможностях и возможных преобразованиях в предметном мире и самом себе с требованиями деятельности и решаемыми при этом задачами; способность оценивать качество как конечного продукта, так и отдельных этапов самостоятельной работы, умение выбрать адекватные формы и методы оценки).

Целью самостоятельной работы должно быть приобретение как дисциплинарных, так и общеучебных знаний и умений; индивидуализированный и дифференцированный характер заданий для СР; осуществление взаимосвязи различных видов деятельности в процессе СР.

Для реализации вышеупомянутых условий, способствующих развитию автономной учебной деятельности, мы создали сквозную программу СР студентов в курсе обучения иностранному языку, рассчитанную на четыре года обучения.

Рассмотрим сквозную программу СР по годам обучения.

Первый год обучения. Цель – ознакомление с формами, видами, режимами самостоятельной аудиторной и внеаудиторной работы (далее А и В) при обучении разным видам речевой деятельности; обучение стратегиям учебного взаимодействия.

Содержание обучения – лабораторный практикум (А); СР по видам речевой деятельности (А, В); заполнение портфолио (А, В); участие в курсовых мероприятиях (фонетический конкурс) (А, В); участие в спецкурсах: «Основы учебной автономии», «Основы выразительности речи», «Мультилингвальное обучение» (А).

Формы контроля – тесты (А, В), портфолио (А, В), балльно-рейтинговое оценивание по результатам (А), конкурсы (А).

Уровень самостоятельности – первый – инструктивно-исполнительный.

Вид самостоятельной работы – самостоятельная управляемая деятельность.

Ожидаемые результаты первого года обучения – студенты выполняют задания и упражнения, предложенные преподавателем, работают в режиме группового взаимодействия, имеют представление об аудиторной и внеаудиторной СР.

Второй год обучения. *Цель* – обучение студентов самостоятельной поисковой деятельности, умению целеполагания, само- и взаимооценки; обучение саморефлексии, самостоятельному планированию деятельности, творческому подходу к реализации намеченных планов, сотрудничеству.

Содержание обучения – лабораторный практикум (А), СР по видам речевой деятельности (А, В), самостоятельная работа по чтению (индивидуальное чтение (В), домашнее чтение (А, В), проектная работа – начало работы над эссе (А, В), организация и проведение курсовых мероприятий (А, В).

Формы контроля – тесты (А, В), портфолио (А, В), литературный портфолио (А, В), устная защита темы проекта (А, В), письменное эссе (А, В), балльно-рейтинговое оценивание по результатам (А).

Уровень самостоятельности – второй – вариативный.

Вид самостоятельной работы – самостоятельная управляемая деятельность.

Ожидаемые результаты второго года обучения – студенты выбирают из предложенных преподавателем заданий, а также средств и методов изучения учебного материала наиболее эффективные для себя, аргументируют свой выбор, выбирают форму и время работы, дают оценку собственным действиям и действиям студентов в группе по выработанным критериям.

Третий год обучения. *Цель* – формирование умений целеполагания, само- и взаимооценки, развитие саморефлексии и саморегуляции, формирование самообразовательной компетенции (учись учиться).

Содержание обучения – лабораторный практикум (А), СР по видам речевой деятельности (А, В), самостоятельная работа по чтению

(индивидуальное чтение (В), домашнее чтение (А, В), проектная работа – начало работы над эссе (А, В), посещение видео клуба (В), олимпиада (письменное и устное тестирование, приближенное к стандартам международных экзаменов) (А), контрастивное страноведение (А, В).

Формы контроля – тесты (А, В), портфолио (А, В), литературный портфолио (А, В), сертифицирование участников видео клуба (В), публичная устная защита проекта (без практической части) (А), защита эссе (А, В), балльно-рейтинговое оценивание студентов по результатам олимпиады (А).

Уровень самостоятельности – третий – активно-поисковый.

Вид самостоятельной работы – самостоятельная частично управляемая деятельность.

Ожидаемые результаты третьего года обучения - студенты способны оценить и выбрать наиболее эффективные для себя способы и приемы изучения учебного материала, принимают участие в подготовке дидактического материала при помощи консультации преподавателя, способны осуществлять само- и взаимооценку по выработанным критериям.

Четвертый год обучения. *Цель* – совершенствование навыков рефлексии, самостоятельного планирования деятельности, творческого подхода к реализации намеченных планов, сотрудничества; совершенствование навыков самообразовательной компетенции (учись учиться), в которую входят: познавательная компетенция (умение планировать деятельность), информационная компетенция (умение искать необходимую информацию), коммуникативная компетенция (умение регулировать общение), речевая компетенция (умение выступать публично).

Содержание обучения – лабораторный практикум (А), исследовательская деятельность (подготовка и составление студентами заданий, рекомендаций, дидактических материалов по аудио, видео материалам) (В), индивидуальная работа над проектом (В), организация консультативной помощи студентов друг другу (А, В), индивидуальный выбор курсов (по выразительности речи, по видео и т.д.) (А, В).

Формы контроля – тесты (А, В), портфолио (А, В), защита проекта на государственном экзамене по второму иностранному языку (А).

Уровень самостоятельности – четвертый – уровень учебной автономии.

Вид самостоятельной работы – самостоятельная деятельность.

Ожидаемые результаты четвертого года обучения – студенты сознательно и прочно усваивают знания по предмету, владеют способами и навыками самообразования, имеют потребности в самостоятельном пополнении знаний, имеют самостоятельное мышление и собственный стиль работы, наиболее полно соответствующий личным склонностям и познавательным навыкам.

Таким образом, представленная программа самостоятельной работы предусматривает следующие основные положения ее организации:

1. Самостоятельная работа рассматривается как система, имеющая свою структуру.
2. Самостоятельная работа используется как средство формирования общекультурных и профессиональных компетенций.
3. Интенсификация и стимулирование самостоятельной работы связаны с исследованием мотивации, разработкой интегративных форм и методов самостоятельной работы.
4. Формированию автономии обучающихся в учебной деятельности способствует обучение как общеучебными умениям, так и индивидуальным познавательным стратегиям изучения ИЯ в учебном процессе.
5. Аудиторная и внеаудиторная самостоятельная учебная деятельность студентов становится более эффективной, если способствует реализации и последующему развитию индивидуального стиля учения и позволяет переходить от интуитивного представления к осмыслению своей деятельности при выполнении учебных задач и находить их творческие решения, что переводит самостоятельную работу студентов на качественно высокий уровень.

Литература:

1. Бурденюк Г. М. Управление самостоятельной учебной деятельностью при обучении иностранным языкам. – Кишинев: Штиинца, 1988. – 137с.
2. Вартанова В.В. Формирование профессиональной компетентности студентов-будущих учителей в контексте театральной деятельности: Дисс. ... канд. пед. наук. – Ижевск, 2007. – 172 с.
3. Зимняя И. А. Педагогическая психология: Учебник для вузов. Изд. второе, доп., испр. и перераб. – М.:Логос, 2004. – 384с.
4. Коряковцева Н.Ф. Автономия учащегося в процессе изучения иностранного языка и культуры// Автономность в практике обучения иностранным языкам и культурам: Сб.научных трудов/ Вестник МГЛУ. – М., 2001. – Вып. 461. – С.12-29.
5. Кулюткин Ю.Н. Психология обучения взрослых. – М.: Просвещение, 1985 – 440 с.
6. Общая психология. Словарь под общей ред. Петровского А.В., редактор-составитель Карпенко Л.А., М.: ПЭР СЭ, 2005. – 392 с.
7. Полат Е.С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования: пособие для студентов высш. учеб. заведений/ Е.С.Полат, М.Ю.Бухаркина. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 368 с.
8. Соловова Е.Н. Методическая подготовка и переподготовка учителя иностранного языка: интегративно-рефлексивный подход. Монография. – М.: Глосса-Пресс, 2004. – 336 с.

ОБРАЗОВАНИЕ ВЗРОСЛЫХ: ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПОРТРЕТ ВЗРОСЛОГО СТУДЕНТА (НА ПРИМЕРЕ США)

Изменение демографической ситуации сильно влияет на высшее образование любой страны. Колледжи и университеты США выглядят сегодня иначе, чем 40-50 лет назад, так как они реагируют на изменения, происходящие в обществе, для того, чтобы избежать сокращения в программах, преподавателях и сотрудниках.[2, с. 65] Больше всего изменился контингент студентов. В 60-е и 70-е годы в колледжах США обучалось большое количество традиционных студентов в возрасте до 20-ти лет, которые поступали сразу после школы и учились очно. Однако в 80-е годы число выпускников школ начало снижаться, соответственно, снижались наборы, уменьшалось количество традиционных студентов – и колледжи начали задумываться о возможности обучения взрослых студентов.

Сегодня, если пройти по территории кампусов, можно встретить большое количество взрослых студентов, которых зачастую трудно отличить от преподавателей и сотрудников. Приведем некоторые цифры, которые показывают, как изменился состав студентов колледжей и университетов в последние годы в США: [2, с.1]

- 40% студентов – это люди старше 25 лет;
- средний возраст студентов – 30 лет;
- 68% студентов-выпускников дневной формы обучения старше 25 лет;
- 90% выпускников заочной формы обучения старше 25 лет;
- 17% выпускников старше 40 лет;
- только 20% студентов получают степень за 4 года, примерно 50% заканчивают вуз через 6 лет;
- растет число студентов-заочников.

В XXI веке, как полагают эксперты, только 16% студентов будут соответствовать традиционному представлению о студенте, большинство из них будет работать и учиться заочно.

Рассмотрим психологические предпосылки непрерывного образования взрослых. Так, изучив закономерности развития человека, можно предположить, что непрерывность образования заложена в этапах развития человека. Психологи рассматривают развитие как процесс роста и взросления человека. Долгое время их внимание было сконцентрировано на развитии детей и подростков, а развитию взрослых уделялось мало внимания, возможно потому, что развитие первых происходит драматически, а развитие последних носит градуальный характер. И, тем не менее, в развитии взрослых также происходят важные изменения.

Существует несколько моделей развития взрослых через этапы или фазы их жизненного пути. Одна из наиболее известных принадлежит психологу Даниэлю Левинсону, который показал, что развитие взрослых идет через этапы, разделенные переходными периодами [4, 5].

Д. Левинсон считает, что каждый этап жизни взрослого связан с выполнением определенных задач. Так, основными задачами первого этапа – «вхождение во взрослый мир (22 года – 28 лет)» – является, во-первых, изучение возможностей и рисков, которые предоставляет взрослая жизнь, и, во-вторых, обеспечение безопасной жизни, то есть создание базы для будущих практических действий, которые, как правило, приводят к карьерным возможностям и к завязыванию партнерских отношений, могущих привести к браку. За первым этапом следует переходный период. Левинсон установил, что во время переходных периодов человек анализирует достигнутое и недостигнутое, ставит новые цели, обдумывает выполнение неосуществленных старых. Переходные периоды необходимы для совершенствования человека или его положения и абсолютно необходимы для достижения удовлетворяющих результатов в жизни. Они также предполагают поиск путей для осуществления поставленной цели.

Человек проходит через несколько переходных периодов. Наиболее важным является переходный период среднего возраста – это самый активный период интраспективной оценки, анализа, подведения итогов.[6] Именно в этот период происходит переоценка перспектив жизни взрослого. До 45-ти лет человек оценивает свою жизнь «как долго я уже живу», после 45-ти – его оценка звучит как «сколько мне еще осталось прожить». Взрослые начинают ценить временной лимит и учитывать его при достижении поставленных целей. В некоторых случаях недостигнутые цели, несбывшиеся ожидания, невоплощенные мечты и т.д. могут серьезно изменить жизнь человека – он может понять, что они не так важны в сравнении с текущими задачами. Вот почему переходный период 45-ти лет часто называют кризисом середины жизни, хотя только очень небольшое количество людей переживает его как кризис. Переходные периоды – это время, когда происходит рост личности и усиливается тяга к учебе. Именно в это время взрослые больше всего склонны к смене работы, карьерному росту, смене места жительства или изменению образа жизни. Именно в переходные периоды появляется желание измениться и улучшиться, ставятся новые цели, принимается решение поступить в колледж.

Причины, побуждающие взрослых вернуться в колледж или университет, разнообразны. Почему же учатся взрослые?

Основные причины возвращения взрослого в колледж связаны с профессиональной деятельностью. Взрослые вынуждены поступать в вузы, чтобы получить какую-либо степень: бакалавра, магистра или доктора. Многие из них не продвинулись в карьере, не достигли желаемого карьерного роста и считают, что степень может стать мощным рычагом в достижении карьерных целей. Многие организации уже сейчас не принимают на руководящие должности без диплома о высшем образовании.

Некоторые взрослые получают степень, чтобы ликвидировать существующий в их жизни пробел, который дает им чувство досады. Н. Шлоссберг и С. Робинсон предлагают концепцию «не свершившихся событий» (nonevents). Не свершившиеся события – это не исполнившиеся мечты и не получившиеся дела,

которые оставляют пробел в жизни человека. К ним, например, относится отсутствие полученной вовремя степени. То, что ребенок не получил высшего образования, может быть большим разочарованием для родителей и позже, когда он становится взрослым, вызывать у него чувство вины [3].

Существует множество других причин, возвращающих взрослых в колледж или же просто стимулирующих их образовательные усилия: дом, семья, хобби, досуг, любопытство и т.д. [1].

Легко ли взрослые возвращаются в колледж? Ответ на этот вопрос будет отрицательным. Несмотря на веские причины, побуждающие их вернуться в колледж, само возвращение зачастую носит драматический характер. Рассмотрим сомнения взрослых, возникающие при возвращении в колледж:

С годами взрослые все больше считают, что не могут учиться. Исследования показали обратное – с годами взрослые мало теряют свою способность учиться; у них просто другой подход к обучению. У них действительно ухудшается механическое запоминание и способность выполнять тесты на время, но у них глубже суждения и они лучше применяют имеющиеся знания. Взрослые проблемно ориентированы и стремятся применять имеющийся опыт и знания ко всем сферам своей жизни, а поэтому их обучение бывает более результативным. В процессе обучения взрослые проявляют больше независимости, чем традиционные студенты – а это так важно для успешного обучения, особенно в случае самостоятельной работы. Наконец, взрослые практичнее. Они платят за образование сами, а потому предъявляют более высокие требования, как к себе, так и к преподавателям. Опрос преподавателей и студентов показал, что взрослые студенты воспринимаются как более способные, серьезные, уверенные и целенаправленные (мотивированные), чем традиционные студенты [2, с. 8].

Поступлению взрослых в вуз препятствует также боязнь быть не на своем месте. Однако, статистика США показывает, что поступление взрослых в вузы растет, и что сейчас примерно 50% студентов достигают возраста старше 25 лет

– в основном это люди 25 лет и старше. В системе дополнительного образования взрослых еще больше [2, с. 9].

Взрослые иногда не хотят поступать в колледжи и университеты, потому что последние приспособлены к обучению традиционных студентов: занятия проводятся преимущественно в дневное время, в это же время работают администрация и различные службы; учебные планы разработаны и составлены без учета опыта взрослых как профессионального, так и жизненного. Однако, в настоящее время ситуация во многих вузах меняется: занятия проводятся в вечернее время и в выходные, в удобном месте (включая молы, церкви, мастерские); можно учиться заочно или через видео, телевидение и компьютер. Зарегистрироваться на учебу можно заочно (по почте, факсу или телефону), а заплатить за учебу безналично – по чеку или пластиковой карте – поэтому учиться взрослые могут не оставляя работу или не выходя из дому. Изменили свой режим работы и библиотеки, сделав его более удобным.

Самой большой проблемой для взрослых при поступлении являются математика и иностранные языки. Алгебра и геометрия не вспоминались годами, и большинство из того, что было выучено в школе – забыто. То же самое можно сказать и об иностранных языках. Поскольку у многих опыт изучения иностранных языков в школе вызывает негативные воспоминания, а некоторые просто не изучали их в школе, взрослые очень неохотно записываются на курсы по изучению иностранных языков [2, с.10].

Однако, несмотря на сомнения, количество взрослых студентов в учебных заведениях США стремительно возрастает; ради них в колледжах создается позитивная обстановка, располагающая к получению образования; их заинтересованность в получении образования приводит к тому, что учатся они ничуть не хуже традиционных студентов.

Литература:

1. Войтович И.К. Непрерывное образование: что изучают люди и почему / И.К. Войтович // 75 лет высшему образованию в Удмуртии: Материалы международной научной

- конференции, Ижевск, / Издательский дом «Удмуртский университет». – Ижевск, 2006. – Ч. 1: Гуманитарные науки. – С. 167-169.
2. Ludden, La Vernel. Back to School. A College Guide for Adults. – USA, Park Avenue Productions, 1996. - 290 p.
3. Schlossberg, Nancy K. with Robinson, Susan Porter. Going to plan B: How you can cope, regroup, and start your life on a new path. – New York: Fireside, 1996.
4. Levinson D.J. with Darrow C.N.; Klein F.B. Seasons of a Man's Life. - New York: Random House, 1978.
5. Levinson D.J., with Levinson J.D. Seasons of a Woman's Life. – New York: Alfred A. Knopf model of adult development, 1996.
6. Levinson D.J. The Mid-Life Transition: A Period in Adult Psychosocial Development. – Psychiatry, vol. 40, May 1977. – p. 99-112.

АВТОНОМНАЯ УЧЕБНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ: СТУДЕНТ В ОН-ЛАЙН ОБУЧЕНИИ

В последние десятилетия дистанционные образовательные технологии получили интенсивное развитие, в том числе и в России. Долговременная цель системы дистанционного обучения – дать возможность каждому обучающемуся, живущему в любом месте, пройти курс обучения в любом колледже или университете. Это предполагает переход от концепции физического перемещения студентов к концепции мобильных идей, знаний и обучения как распределения знаний посредством обмена образовательными ресурсами.

Дистанционное обучение – это сложная дисциплина, которая вбирает в себя теоретические и практические знания педагогики, психологии, социологии, экономики и бизнеса, производства и технологии.

По академическим стандартам дистанционное обучение – это не старая дисциплина, тем не менее, она охватывает уже 5 поколений и существует 150 лет [1, р.19]. Большую часть этого периода дистанционное обучение сводилось к нечастой переписке между студентом и преподавателем посредством почты; а затем в него ворвались телевидение и радио – средства массовой информации, видео и аудио, компьютер, Интернет и on-line обучение. Последнее фундаментально изменило практику дистанционного обучения.

Дистанционное обучение как один из видов инноваций в организации профессионального образования позволяет вузу увеличить набор в 3-4 раза; утряивает выпуск студентов; снижает стоимость обучения; повышает рейтинг вуза; стимулирует к разработке новых программ и к поиску новых форм обучения, а также способствует развитию библиотек, центров самостоятельной работы студентов и прочих служб, необходимых для работы и учебы студентов.

Дистанционное обучение предполагает такую организацию учебного процесса, при которой преподаватель разрабатывает учебную программу,

главным образом базирующуюся на самостоятельном обучении студента, потому что последний в основном, а зачастую и совсем, отделен от него в пространстве или во времени.

Идея самостоятельной работы заложена в одном из центральных понятий теории и практики дистанционного обучения, в частности, on-line обучения - понятии взаимодействия (interaction). Оно разнопланово и предполагает как личностное взаимодействие (студент – преподаватель; студент – студент; студент – приглашенный эксперт или член сообщества), так и неличностное взаимодействие (студент – инструмент (компьютер); студент – контент; студент – окружающая среда). Взаимодействие осуществляется самостоятельно. Таким образом, on-line обучение есть самый сложный и прогрессивный вид самостоятельной работы, предполагающий помощь, как со стороны преподавателя, так и других студентов, обучающихся в данной группе. Так например, при взаимодействии «студент-студент» более адаптированные студенты могут помочь новичкам через дискуссии, которые охватывают как контент, так и сам процесс обучения; а работа со справочным разделом «Часто задаваемые вопросы» (FAQ) осуществляется полностью самостоятельно.

В on-line обучении роль студента становится более сложной и более активной [2, p.17-22]. Рассмотрим, что требует on-line обучение от студента:

- Не быть пассивным наблюдателем, активно участвовать в работе курса.
- Делиться своими знаниями и опытом с другими, выступать в роли учителя для менее опытных участников группы. Каждый участник приходит в on-line класс с предыдущим образовательным опытом и своим запасом знаний, поэтому при проведении такого рода курсов преподавателю важно изначально определить уровень знаний и возможностей студентов для налаживания более эффективной работы.
- Быть самомотивированным и самонаправляемым.
- Быть дисциплинированным, уметь распределять свое время – установить график работы и придерживаться его, вовремя выполнять задания.

- Быть готовым учиться, настойчиво продираясь через незнакомые технологии и новый материал. Обучение выглядит иначе в on-line классе. Информация остается с учащимися дольше и осмысливается не только в ходе прочтения, но и во время дискуссий, поэтому участие в дискуссиях заложено в структуре курса, и задача студента – не избегать дискуссии, а активно в них участвовать.
- Быть готовым к постоянному взаимодействию, как в синхронном (участники находятся в сети в одно и то же время, занятие идет в реальном времени), так и асинхронном on-line классе (взаимодействие не имеет места в реальном времени, студент участвует в работе класса в удобное для него время), так как on-line классы требуют постоянного участия в работе. Нужно осознавать, что взаимодействия в on-line классе будет намного больше, чем на традиционном занятии.
- Уметь справляться с проблемами, такими как: недоступен сервер, сломался компьютер, исчез документ и т.д. Проблемы часто и неожиданно возникают в on-line классах, поэтому студент должен быть готов легко найти помощь: знать, как быстро разыскать преподавателя одним из доступных способов, иметь надежного помощника в группе, готового помочь в любое время, быть способным найти выход из создавшегося положения самостоятельно, т.д.
- Вдумчиво и осмысленно работать с контентом (учебным материалом), не пугаться объема поступающей информации, хотя иногда он может быть ошеломляющим.
- Быть готовым общаться не только с преподавателем, но и с другими студентами, уметь выстраивать отношения. Для этого важно научиться «слушать» других участников процесса, что в случае асинхронного взаимодействия значит правильно и внимательно читать комментарии.

Литература:

1. Terry Anderson and Fathi Elloumi. Theory and Practice of Online Learning. Athabaska University. 2004. 421p.
2. Donald E. Hanna, Michelle Glowacki-Dudka, and Simone Conceicao-Runlee. 147 practical tips for teaching online groups // Madison: Atwood Publishing, 2000. – 74p.

ИНФОРМАЦИОННО-РЕСУРСНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ИНТЕРНЕТА В САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Самостоятельная работа по иностранному языку значительно изменилась в последние годы с изменением доступа к многочисленным аутентичным материалам, содержащимся во всемирной паутине. Если десятилетие тому назад была необходимость в постоянном обновлении привлекаемых материалов, и не всегда удавалось подобрать тексты или аудиоматериалы соответствующего качества, то теперь главная трудность для студентов – суметь сориентироваться в плотных информационных потоках, которые создают индивидуальную образовательную среду, а для преподавателей – помочь им в этом.

Привлекательность Интернета для языкового профессионального образования обусловлена несколькими причинами. Во-первых, это безграничные аутентичные ресурсы, которые по своим возможностям и информационному богатству превосходят традиционные библиотечные ресурсы, а также, обеспечивая возможность общения без физического пересечения географических границ, позволяют вступать в контакт с носителями других языков и культур.

Во-вторых, использование Интернет-технологий способствует формированию профессиональной компетентности будущих специалистов в областях применения иноязычных знаний. Совершенствование языковых навыков коммуникации происходит одновременно с совершенствованием навыков компьютерной деятельности, то есть фактически компьютерной грамотности, что считается важнейшей профессиональной компетенцией 21 века, без которой невозможен ни один вид профессиональной деятельности.

В третьих, интерактивность как свойство компьютера и богатство коммуникативных возможностей Интернет-технологий способствуют

совершенствованию навыков иноязычной деятельности, которая возможна лишь в условиях общения и взаимодействия. Интернет предоставляет такие возможности практически без временных ограничений.

В четвертых, мотивационная устойчивость студентов, которая создается за счет специфики среды Интернет, отличающейся гибкостью, возможностью межкультурного общения – «полилога», постоянной изменчивостью, динамичностью и приближенностью к решению реально-значимых задач также является положительным фактором. Сама среда создает все необходимые предпосылки поддержания устойчивого интереса студентов, их мотивации к профессиональному самосовершенствованию.

В пятых, Интернет-технологии обеспечивают устойчивый профессиональный рост за счет создания предпосылок для непрерывного образования и самообразования в течение всего периода профессиональной деятельности, так как с помощью Интернета участники образовательного процесса могут легко находить необходимые информационные ресурсы для своего профессионального совершенствования, а также партнеров по профессиональному взаимодействию.

Нельзя не отметить некоторое противоречие между характером изучаемой дисциплины – «иностранный язык», ориентированной на деятельность в речевом общении с преподавателем, говорящем на этом языке, и природой самостоятельной работы, которая лишает студента такого общения. Для успешного изучения иностранного языка необходима эффективная коммуникация. Как известно, курсы самостоятельного изучения не всегда оказываются такими успешными, как интенсивный курс с преподавателем. Тем не менее, и интенсивный курс невозможен без ситуации, когда обучающийся оказывается «один на один» с определенным объемом информации для усвоения. Именно в самостоятельной работе осуществляется закрепление речевых навыков, реализуются индивидуальные познавательные интересы каждого студента, и происходит формирование системы компетенций, необходимых для профессиональной деятельности будущих выпускников.

Исследования А.Н.Утехиной показывают, что самостоятельная работа студентов по иностранному языку отличается от других предметных областей своим деятельностным характером, который требует определенных форм заданий и упражнений, нацеленных на формирование специфических речевых коммуникативных стратегий в сочетании с освоением профессионально-значимого материала для будущих специалистов [5].

При определении содержательных ориентиров самостоятельной работы необходимо учитывать особенности сложившейся системы языкового образования в стране и в конкретном вузе, в отдельных языковых образовательных программах. В отечественной системе языкового образования обучение иностранному языку идет в искусственных условиях, вдали от ситуаций аутентичного общения, поэтому пространство занятия считаем правомерным и целесообразным наполнить устной речевой деятельностью, включающей в себя дискуссии, конференции, диспуты, дебаты, монологические высказывания, диалоги, занятия по фонетике, основанные на коммуникации с преподавателем и с группой. Именно личное общение с преподавателем создает ориентиры и методологическую основу дальнейшей самостоятельной деятельности студента. Дополнительные материалы по чтению, письму и аудированию с применением Интернет-ресурсов и Интернет-технологий целесообразно перевести в разряд самостоятельной работы.

Американские ученые М. Варшауэр, Г. Шетцер, М. Краусс, изучающие проблемы интегрирования Интернета в учебный процесс, исследовали вопрос эффективности использования его ресурсов для аудиторной и внеаудиторной работы, и выяснили, что студенты далеко не всегда высоко оценивали применение Интернет-коммуникаций для аудиторной работы, но использование электронной почты и средств всемирной паутины для решения проблем в общении на расстоянии всегда вызывали положительную реакцию студентов [7; 6].

Основные возможности Интернета, релевантные для языкового профессионального образования, включая самостоятельную работу студентов,

в исследованиях Е.С. Полат, М.В. Моисеевой, М. Краусса, М. Варшауэра представлены следующими группами.

1. Асинхронный тип компьютерной коммуникации. Электронная почта. (Написать письмо, которое будет прочитано позже)

2. Синхронный тип компьютерной коммуникации. *Чат; мгновенный обмен письменными репликами; видеоконференции.* (Общаться в режиме реального времени с теми, кто находится непосредственно у компьютеров в момент общения.)

3. Гипертекст. *Всемирная паутина.* (Иметь доступ к мультимедийным документам и возможности публиковать информацию).

С педагогической точки зрения работу студентов по работе с информацией во Всемирной паутине можно назвать поисково-исследовательской деятельностью, которая осуществляется в режиме поисково-исследовательской технологии, сформулированной В.И. Загвязинским. «Сущность поисково-исследовательской технологии обучения состоит в том, чтобы построить учебное познание как систему задач и разработать средства (предписания, приемы) для того, чтобы, во-первых, помочь учащимся в осознании проблемности предъявляемых задач (сделать проблемность наглядной), во-вторых, найти способы сделать разрешение проблемных ситуаций (заклученных в задачах) личностно-значимыми для учеников и, в третьих, научить их видеть и анализировать проблемные ситуации, вычленять проблемы и задачи» [1:14].

Рассмотрим специфику поисково-исследовательской технологии в условиях применения Интернет-технологии – Всемирной паутины, основанной на гипертексте. Очевидно, что фактически работа с информацией, размещенной в Интернете, строится на модели проблемного обучения, которая может быть адаптирована с учетом новой технологической среды обучения.

Имеющиеся в научной литературе подходы к проблемному обучению позволяют сформулировать следующие этапы работы по поиску информации в сети и определить содержание деятельности студента. Структура поисково-

исследовательской деятельности в сети Интернет включает в себя ориентационный, проблемно-аналитический и проблемно-творческий этапы [1: 85]:

1. *Ориентационный.* Постановка проблемы, обнаружение противоречий. Проблемная ситуация; постановка познавательных задач и вопросов. Актуализация знаний.
2. *Проблемно-аналитический.* Выдвижение гипотез по организации поиска. Проект поиска. Поиск, критическое осмысление ресурсов, проверка гипотез.
3. *Проблемно-творческий.* Обоснование выбранного решения – найденной информации. Проверка соответствия ответов на заданные в начале поиска задачи. Включение новой информации в структуру имеющегося знания.

Дидактические возможности Интернета, который может рассматриваться как средство обучения, обусловлены самими инженерными технологиями, которые применяются в осуществлении его деятельности. Значительный обучающий потенциал сосредоточен в принципах информационно-структурной организации гипертекста и обусловлен его следующими структурными особенностями:

1. *Нелинейность* текстового материала, который не выстроен в единую линейную последовательность, в отличие от традиционного текста. Обеспечивает возможности сопоставления и сравнения отдельных фрагментов, а также служит основой выбора релевантной для выполнения поставленной задачи части гипертекста.
2. *Наличие переходов* в нелинейном тексте. Нелинейный текст дискретен, может прерываться на фрагменты, и читатель может выбирать, по какому переходу ему двигаться дальше, что и ставит читателя гипертекста перед выбором индивидуального маршрута чтения.
3. *Многообразие структурных элементов гипертекста.* Это могут быть письменные тексты любого объема, включая в себя записки, заметки, мультимедийные документы разной природы, которые могут быть автономными, и поэтому могут выстраиваться в разные смысловые ряды. У студентов возникает возможность развития мультисенсорности восприятия информации, предъявляемой на разных носителях, что позволяет

идентифицировать и находить аналогии между разными видами лингвовизуальных комплексов.

4. Существование системы переходов между структурными элементами гипертекста. Система переходов в гипертексте – это система смысловых взаимосвязей, которые обеспечены техническими возможностями. *Становится возможным развитие представлений о комплексности информации, когнитивной целостности и интерпретативной свободе.*

5. Визуализация структуры гипертекста – обязательный элемент, который *помогает читателю понять и представить себе систему переходов, подкрепить схематическими изображениями и лингвовизуальными комплексами разных видов и уровней изучаемый текст.*

Гипертекст, как и традиционный текст, имеет коммуникативную направленность и позволяет организовать систему коммуникации, основывающейся на следующих признаках.

1. Изменение роли автора гипертекста. Автор гипертекста может указать на переходы между фрагментами, а также осуществить подбор текстов внутри гипертекста, что происходит на основе определенных принципов, подразумеваемых автором. «Автор линейного текста однозначно задает последовательность чтения образующих этот текст элементов – разделов, глав, абзацев. Гипертекст всегда содержит различные маршруты чтения, но разнообразие этих маршрутов зависит от автора гипертекста» [4: 276]

2. Ослабление авторского начала придает гипертексту объективность, беспристрастность. Автор традиционного линейного текста имеет возможность в большей степени «оказывать давление» на читателя, воздействовать на формирование его мнения, чем в гипертексте. Гипертекст позволяет критически осмыслить материал, и создает индивидуальные, присущие каждому читателю пути освоения этого материала.

3. Читатель гипертекста становится его соавтором за счет индивидуализации сопряжения элементов и переходов. Чтение гипертекста требует большой интеллектуальной активности, дополнительной, по сравнению

с традиционным линейным текстом. «Читатель гипертекста постоянно прокладывает маршрут чтения, прокладывает свой собственный путь проникновения в представленное ему содержание. Он сталкивается с ситуацией, когда содержание не выстроено для него заранее в целостной форме, когда постижение материала как целостного зависит от его читательской активности. Он осваивает материал, двигаясь по смысловому пространству гипертекста в разных направлениях, по разным путям, стремясь выйти на более содержательные пути» [4: 279].

Для реализации этого потенциала в ряде образовательных систем, в частности, в США, были разработаны задания и упражнения, позволяющие воплотить принципы развивающего и проблемного обучения, поэтому можно использовать уже имеющиеся «шаблоны», наполняя их релевантным целям и задачам обучения содержанием.

Задания с применением Интернет-технологий могут быть классифицированы по направленности на формирование отдельных компетенций, на следующие категории:

- языковой/речевой (лингвистической) компетенции; (дриллы, работа в фонолабораториях, выполнение тестов, кроссвордов, грамматических игр, лексических упражнений на подстановку, подбор синонимов, антонимов и т.д.);
- культуроведческой (в том числе литературоведческой) компетенции; (изучение ресурсов музеев, сайтов писателей, библиотек, организаций культуры, просмотр фильмов, работа с сайтами, предназначенными для образовательных учреждений США и не предназначенными только для изучения английского как иностранного);
- лингвокультуроведческой компетенции (работа с конструктором по созданию газеты, раскрытию таинственного происшествия – детективной истории).

В образовательных системах некоторых англоязычных стран разработаны разнообразные задания и упражнения, которые рекомендованы для применения в школьном и вузовском учебном процессе. Эти упражнения могут применяться в отечественном профессиональном языковом образовании, при

условии, что имеющиеся уже готовые упражнения в англоязычной зоне Интернета адекватны возрасту, уровню языковой подготовки студентов, а также содержательно соответствуют целям и задачам данного курса и этапам обучения иностранному языку.

Анализ теоретических работ по проблемам развития учебной автономии студента показывает, что динамика развития уровня сформированности самостоятельности в организации автономной учебной деятельности, являющейся дополнением к аудиторной работе студента, имеет вектор направленности от «познавательной самостоятельности», к «самоуправляемому овладению языковыми знаниями», к «практико-языковой автономной учебной деятельности»[5]. Эта последовательность в организации самостоятельной работы часто нарушается, если формулируется задание общего характера: «Найдите информацию по теме/проблеме в Интернете». Логика развития навыков автономной учебной деятельности определяется уровнем управления самостоятельной работой студента со стороны преподавателя – от управляемых форм – к самоуправлению и автономии. Невнимание к управляемым этапам развития стратегий самостоятельной работы увеличивает время, потраченное на поиски, лишает студентов доступа к качественным ресурсам всемирной паутины, не позволяет развивать умения эффективного ориентирования в информационных потоках.

Наиболее популярные задания с использованием Интернет даны в логике увеличения уровня проблемности формулируемых заданий и относятся к уровню познавательной самостоятельности и самоуправляемому овладению языковыми навыками. Представленные ниже задания адресованы студентам старших курсов языковых образовательных программ с продвинутым уровнем владения английским языком.

Тематический список ссылок (Hotlist) на определенную тему, который может быть использован для подготовки к дискуссиям, сбора материала для эссе, заполнения таблиц и т.д. Например, список ссылок по проблемам охраны окружающей среды по практическому курсу культуры речевого общения. При

выполнении этого задания студент выбирает индивидуально-значимые материалы, содержательно обусловленные целями и задачами обучения. Примером такого задания сожжет служить нижеследующие ссылки.

Тема: Проблемы охраны окружающей среды: <http://www.webdirectory.com/>, <http://www.webdirectory.com>, <http://www.sfrecycles.org>

Мультимедийный альбом (Multimedia Scrapbook), в котором могут быть помещены ссылки на видео- и аудиоресурсы по определенным темам, а также библиотеки изображений. Например, проект “American Memory” рекомендуемый к спецкурсу «Культурологическая интерпретация литературы США».

Тема: Изучение рабовладения в истории США.

A scrapbook on Slavery

<http://www.kn.pacbell.com/wired/fil/pages/scrapslaverymr1.html>

«Поиск сокровищ» (Treasure/Scavenger Hunt) представляет собой более сложное задание, так как может иметь ссылки на несколько сайтов, и при этом проверять усвоение или понимание информации, объединенным одной темой. Например, к спецкурсу привлекается готовое упражнение по истории афро-американской культуры и литературы. В задании говорится «Напишите рядом с предложением, в котором дан факт из биографии известного афро-американца, имя этого человека. Для этого изучите материалы перечисленных сайтов».

Тема: История афроамериканцев в США

http://www.educationworld.com/a_lesson/lesson/images/lesson052-1.pdf

Коллекция примеров (Subject Sampler). Известный пример, приведенный в курсе проф. Майкла Краусса, относится к культуре Китая. Это упражнение нацелено на обработку личностно-значимой информации по тематически-содержательным группам: пословицы, фотографии, сказки, шутки и.т.д., а в задании дается инструкция выбрать именно тот единственный объект, который больше всего соответствует интересам студента, и составить свой «профиль» предпочтений.

Тема: Китай: профиль интересов

<http://www.ccsdedtech.com/cc/projects/subjectsampler/subjectsampler.htm>

Сценарий (scenario). Это задание, как правило, основано на использовании материалов одного сайта. Студентам предлагается выполнить творческое задание на основе изучения материалов сайта, которые представляют собой лингво-аудио-визуальный комплекс. Например, сайт, посвященный творчеству американского писателя Э.По, на котором размещены аудиозаписи его поэтических произведений, фрагменты статей, писем, фотографии из музеев-квартир и т.д. Студентам предлагается роль корреспондента газеты, современника великого писателя, от имени которого они должны проинтервьюировать Э.По (по основным теоретическим положениям творчества) и изложить результаты этого интервью в газетной статье. Для того чтобы составить вопросы и изложить ответы, студентам нужно ознакомиться с гипертекстовыми материалами на рекомендованном сайте, определить свой собственный «маршрут» изучения по имеющимся переходам и включенным фрагментам, и изложить результаты в письменном виде.

Тема: Творчество Э.По

http://knowingpoe.thinkport.org/default_flash.asp

Веб-квест (webquest). Впервые такое задание было предложено профессором Б. Доджем из университета Сан-Диего (США) в 1995 г. В отечественной педагогике прижился и термин «квест-проект», так как по сути веб-квест является разновидностью проектной деятельности. Веб-квест в педагогике – проблемное задание с элементами ролевой игры и с поэтапными рекомендациями его выполнения, для которого используются информационные ресурсы Интернета. Тематика веб-квестов может быть самой разнообразной, проблемные задания могут отличаться разной степенью сложности. Результаты выполнения веб-квеста в зависимости от изучаемого материала могут быть представлены в виде устного выступления, компьютерной презентации, эссе, веб-страницы и т.п.

Структура веб-квеста включает в себя следующие элементы:

1. Введение – тема веб-квеста.
2. Задание (сформулированное в виде проблемы).

3. Процесс (поэтапное описание, распределение ролей, список информационных ресурсов).
4. Ход работы (направляющие вопросы, рекомендации по выполнению задания).
5. Оценка работы (описание критериев и шкала для оценивания).
6. Заключение (подведение итогов: чему научились, какие навыки приобрели).

Полезные ресурсы для применения и создания веб-квестов
<http://webquest.org/index-resources.php> или название Useful WebQuest Resources

Сегодняшние задачи образования заставляют выбирать способствующие активному процессу познания учебные методы и формы организации работы, которые развивают стратегии учебной деятельности студента: находить необходимую информацию, интерпретировать и творчески ее использовать. Использование Интернет-ресурсов открывает новые возможности в образовании, так как создает информационно-насыщенную среду.

Литература:

1. Загвязинский В.И. Теория обучения: Современная интерпретация: Учеб.пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2001.
2. Интернет-обучение: технологии педагогического дизайна/Под ред . канд. пед наук М.В.Моисеевой – М. Издательский дом «Камерон», 2004.
3. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учеб. пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров/Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В.Моисеева, А.Е. Петров; Под ред. Е.С. Полат. – 2-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 272 с.
4. Потапова Р.Г. Новые информационные технологии и лингвистика. М.: МГЛУ, 2002.
5. Утехина А.Н. Проектирование автономного образовательного пространства самостоятельного овладения языковыми знаниями. Рукопись. Ижевск, 2009.
6. Krauss M. Integrating the Internet into the classroom. <http://www.lclark.edu/~krauss/usia/home.html>
7. Warschauer M., Shetzer H., Meloni C. Internet for English teaching. United States Department of State, Office of English Language Programs. TESOL. Alexandria, Virginia, USA. 2003.

ФОРМЫ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ КУРСА «ОСНОВНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ИСТОРИИ И КУЛЬТУРЫ ВИЗАНТИИ»

Курс «Основные проблемы истории и культуры Византии» входит в число дисциплин, которые читаются студентам исторического факультета, специализирующимся по кафедре истории древнего мира и средних веков. Курс готовит студентов к пониманию того, что многие события и явления российской, славянской, западноевропейской истории тесно связаны с историей Византийской империи.

Ядро курса составляют теоретические проблемы современного византиноведения, такие как историческое значение Византийской цивилизации, восприятие и оценка «византинизма» в историографии, особенности генезиса феодализма в Византии, специфика византийского города, социальная структура византийского общества, особенности византийского мирозерцания.

Цель спецкурса «Основные проблемы истории и культуры Византии» – сформировать у студентов целостное представление о развитии Византии, представив разные стороны ее цивилизации в органическом единстве. Поэтому, помимо лекционного блока, курс имеет практическую часть в форме семинарских занятий, а также два вида самостоятельной работы студентов, ориентированных на детальное изучение источников, развитие соответствующих профессиональных умений и навыков.

Самостоятельная работа студентов по курсу «Основные проблемы истории и культуры Византии» направлена на закрепление знаний, полученных на лекционных и семинарских занятиях, а также на развитие навыков источниковедческого и историографического анализа. Самостоятельная работа способствует формированию умений обозначать цель исследования, формулировать его задачи и обосновывать структуру, аргументировать выбор необходимых методов работы. В рамках

спецкурса предусмотрено два вида самостоятельной работы: письменная контрольная работа, написание и защита реферата.

Контрольная работа посвящена изучению быта и нравов византийцев. Она предполагает самостоятельное изучение и письменное изложение материалов источников и научной литературы по одному из выбранных самим студентом вопросов.

Студентам предлагается подробная методическая разработка, в которой указаны вопросы темы, советы по ее раскрытию, список рекомендуемых источников и научной литературы. Отдельно представлена литература вспомогательного характера, посвященная технологии работы над контрольной и рефератом.

Выбор темы для контрольной работы обусловлен тем, что изучение частной жизни людей прошлого – занятие увлекательное и нелегкое, так как повседневные события и взаимоотношения происходят, как правило, за закрытыми дверями. Трудность заключается еще и в том, что если жизнь императорского двора и высокородных аристократических семейств нам известна больше (ввиду наличия различных источников), то о представителях других социальных слоев свидетельств осталось гораздо меньше. Поэтому при подготовке контрольной работы важно ознакомиться с данными разнообразных источников и изучить научную литературу.

Написание и защита реферата – другой вид самостоятельной работы в рамках спецкурса. Он предполагает детальное изучение одного из жанров византийской литературы, а также данных научных исследований по выбранной теме и собственный анализ произведения. Необходимо разработать план работы, обосновать цель и задачи, в заключении изложить основные выводы. Такая работа позволит студентам закрепить навыки, необходимые для написания курсовых и дипломных работ. Поэтому особое внимание должно быть уделено правильному оформлению сносок, списка использованных источников и литературы. Объем реферата составляет 15-20 страниц машинописного или рукописного текста на листах формата А4. Обязательно наличие титульного листа, плана работы, введения, заключения, списка использованных источников

и литературы. Защита реферата происходит на специальном занятии, где присутствует вся студенческая группа и, таким образом, все участники спецкурса участвуют в обсуждении представленного сюжета.

Выбор литературной тематики для рефератов не случаен – она обобщает пройденный материал спецкурса, так как подразумевает изучение литературных памятников всего периода византийской истории. Необходимо учитывать, что исследование византийской литературы – одна из сложнейших задач современной византистики, так как принятая ранее строгая жанровая классификация сегодня обнаруживает очевидные издержки (зачастую византийские авторы «многожанровы» и формальное разграничение препятствует комплексному постижению их творчества). Поэтому указанная тематика скорее ориентир, чем строгое требование. Она может варьироваться, например: изложение истории византийской литературы по проблемам и периодам, по авторам и литературным направлениям и т.д.

В целом, самостоятельная работа по курсу «Основные проблемы истории и культуры Византии» в форме контрольной работы и реферата призвана научить студентов делать обобщения на основании изученных материалов, планировать основные этапы исследовательской практики по выбранной теме, обосновывать собственные наблюдения и выводы. Полученные навыки, несомненно, пригодятся при написании курсовых и дипломных проектов, а практика устного представления реферата поможет грамотно сформулировать основные положения доклада при процедуре защиты выпускной квалификационной работы.

Контрольная работа посвящена изучению быта и нравов византийцев. Она предполагает самостоятельное изучение и письменное изложение материалов источников и научной литературы по одному из вопросов этой темы. Объем контрольной работы 12-15 страниц текста, выполненных рукописным способом или способом компьютерного набора на листах формата А4.

Важно обеспечить студента методическими рекомендациями по написанию контрольной работы, списком источников и литературы. Приведем пример контрольной работы на тему «Быт и нравы византийцев».

Вопросы для изучения:

1. Личное пространство: дом, усадьба, келья.
2. Семья и брак. Родство физическое и духовное.
3. «Дружба» как система личных связей и отношений.
4. Праздники, зрелища и развлечения.
5. Особенности византийского менталитета

Источники:

1. Анна Комнина. Алексиада. Спб., 1996.
2. Византийские легенды / Пер. С.В.Поляковой. М., 1994.
3. Византийский медицинский трактат XI-XIV вв. СПб., 1997.
4. Византийский сатирический диалог. Л., 1986.
5. Дигенис Акрит / Пер. и коммент. А.Я.Сыркина. М., 1994.
6. Михаил Пселл. Хронография / Пер. и прим. Я.Н.Любарского. М., 1978.
7. Памятники византийской литературы IV-IX вв. М., 1965.
8. Памятники византийской литературы IX-XIV вв. М., 1969.
9. Советы и рассказы Кекавмена. Сочинение византийского полководца XI в. / Пер. и коммент. Г.Г.Литаврина. М., 1972; *Изд-е 2-е*: СПб., 2003.

Литература:

1. Гельцер Б. Очерки культуры Византии. СПб., 1912.
2. Диль Ш. Византийские портреты. М., 1994.
3. Каждан А.П. Византийская культура. СПб., 2000.
4. Культура Византии. IV- первая половина VII в. / Под ред. З.В.Удальцовой. М., 1984.
5. Культура Византии. Вторая половина VII – XII в. / Под ред. З.В.Удальцовой. М., 1989.
6. Культура Византии. XIII - первая половина XV в. / Под ред. З.В.Удальцовой. М., 1991.
7. Литаврин Г.Г. Как жили византийцы. СПб., 1997.
8. Поляковская М.А., Чекалова А.А. Византия: быт и нравы. Свердловск, 1989.

9. Самодурова З.Г. Социальный состав учащихся в Византии VII-XII вв. // Византийский временник. 1990. Т. 51. С. 14-22; Византийский временник. 1993. Т. 54. С. 127-139.

Изучение частной жизни – одно из приоритетных направлений современной исторической науки. Поэтому при подготовке контрольной работы важно ознакомиться не только с данными источников, но и изучить соответствующую научную литературу. В монографии Г.Г. Литаврина рассказывается об условиях жизни и деятельности жителей Византии в IX-XII вв. В работе М.А. Поляковской и А.А. Чекаловой эти сюжеты прослеживаются за весь период истории империи.

Византийский дом, несмотря на свою замкнутость и отгороженность от внешнего мира, был той точкой, где пересекались личная и общественная сферы. Как правило, он объединял большую семью из нескольких поколений. Монастырь, который являлся «домом» для «семьи» монахов, жил по законам, установленным церковью и обществом. Образ жизни в монастыре был исключительно замкнутым и строго регламентировался правилами и уставами.

Особую роль в жизни византийцев играло духовное родство – отношения между крестными родителями и семьей крестника. Супружеские отношения регламентировались правилами и законами, выработанными церковью и государством. Однако, несмотря на их строгость, нередкими были явления конкубината и адюльтера.

Сохранившиеся источники не позволяют полностью восстановить картину детства византийцев. Поэтому необходимо обратиться к изучению агиографической литературы, в которой содержится отдельная информация на эту тему.

Своеобразную трактовку в византийском обществе получили отношения дружбы, под которыми в первую очередь подразумевалась система личных связей – отношения верности, взаимных услуг и обязательств.

При изучении частной жизни византийцев необходимо учитывать, что она испытывала влияние как античных, так и христианских правил и норм. Христианские нормы постепенно приобретали основополагающее значение и превращались в стабильные, глубинные установки сознания и социально-

культурные представления. Проследить эту эволюцию необходимо на основе материалов источников и научной литературы.

Другим видом самостоятельной работы является написание реферата на одну из предложенных тем:

1. Византийская историография.
2. Византийская светская поэзия (любовная лирика, эпиграмма, басня)
3. Церковная поэзия Византии (гимнография).
4. Византийский роман и его эволюция (любовно-приключенческий, рыцарский).
5. Энциклопедическая литература.
6. Византийский эпос «Дигенис Акрит».
7. Богословские трактаты Византии.
8. Византийская агиография и ее основные направления (народное, риторическое).

Студентам дается подробный список источников и литературы, рекомендации по анализу источников и его отражению в тексте и в устном выступлении.

Византийская литература долгое время воспринималась исследователями как явление застывшее, не подверженное эволюции. Сегодня эта точка зрения уступает место комплексному изучению истории византийской поэзии и прозы, выявлению в них соотношения античных и христианских элементов.

Готовясь к защите реферата, следует изучить научные труды, посвященные выбранному литературному жанру, на их основе проследить его специфические черты, этапы развития, проанализировать эволюцию формы и содержания. Следующий шаг – скрупулезное исследование литературного источника. Необходимо представить информацию об авторе, истории возникновения данного произведения, имеющихся списках и редакциях, текстологических особенностях, провести анализ внутреннего содержания. Особое внимание следует уделить проблеме «многожанровости» византийских авторов и попытаться проанализировать данное явление на примере выбранного произведения.

Устное выступление не должно буквально повторять текст реферата. Основная цель доклада – изложить ключевые и наиболее интересные сюжеты собранного материала, сделать обоснованные выводы, а также сообщить сведения о степени изученности темы в исторической науке.

**РАЗВИТИЕ УМЕНИЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ
ПРИ ОБУЧЕНИИ ВНЕАУДИТОРНОМУ ДОМАШНЕМУ ЧТЕНИЮ
СТУДЕНТОВ МЛАДШИХ КУРСОВ ЯЗЫКОВЫХ ФАКУЛЬТЕТОВ
(НА МАТЕРИАЛЕ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА)**

В условиях гуманистической концепции образования, когда в центре учебного процесса стоит личность обучаемого и создаются самые оптимальные условия для его раскрытия, педагогической коррекции и развития, большое внимание следует уделять самостоятельной работе, потому что культура и воспитание человека требуют большой и постоянной работы над собой, постоянного самообразования и самовоспитания. Человек должен стремиться к самоусовершенствованию, к получению новых знаний, должен уметь самостоятельно оценивать себя, самостоятельно принимать решения, определять содержание своей деятельности и находить средства её реализации. Решение этих задач невозможно без повышения роли самостоятельной работы студентов при усвоении учебных дисциплин, а также без участия преподавателей в развитии навыков и умений самостоятельной работы.

Самостоятельная работа может производиться в аудиторное и внеаудиторное время (1). При этом считается, что внеаудиторная самостоятельная работа является определяющей, так как она способствует овладению обучаемым учебной компетенцией (способностью эффективно самостоятельно учиться, учить себя), приучает его самостоятельно осуществлять выбор и принимать ответственные решения, ставя цели и вырабатывая свои индивидуальные стратегии их достижения.

Среди учебных умений, направленных на формирование важного качества молодого специалиста – способности к высокой степени саморегуляции своей учёбы, а в дальнейшем и профессиональной деятельности, мы выделили следующие группы умений:

- аналитико-рефлексивные;
- конструктивно-прогностические;

- оценочно-информационные;
- коррекционно-регулирующие.

Опыт практической работы показывает, что представленные умения почти не формируются в процессе обучения на уровне осознания, в системе. Основной способ формирования их – стихийный, и студенты, как правило, овладевают ими только на подсознательном уровне (2). Следовательно, наиболее важной проблемой современных программ обучения является введение системы упражнений и заданий, целенаправленно формирующих данный комплекс умений в учебном процессе. Кроме того, по мнению многих исследователей, эту работу следует формировать и внедрять уже с первых этапов обучения, тем более в вузе, так как развитие личности студента и формирование его учебной компетенции, навыков самостоятельности закладывается на I-II курсах.

Отечественные и зарубежные исследователи указывают на то, что среди всех видов речевой деятельности наиболее значительным и результативным компонентом самостоятельной работы является чтение (3).

Домашнее чтение может быть аудиторным и внеаудиторным. Работа над аудиторным домашним чтением ведётся на занятиях под руководством преподавателя. Внеаудиторное домашнее чтение характеризуется большей долей самостоятельности студентов при выполнении заданий, так как оно осуществляется дома, во внеурочное время без непосредственного участия преподавателя, но под его руководством.

Обучение внеаудиторному домашнему чтению в новой образовательной парадигме становится процессом самостоятельного автономного овладения системой учебной познавательной деятельности, а именно:

- внеаудиторная организация данного вида чтения позволяет активизировать студента как субъекта данной деятельности, реализовать его личностный потенциал;
- внеаудиторное домашнее чтение исключает присутствие преподавателя, оставляя студента один на один со своей деятельностью, позволяя ему самому определять содержание, осуществлять выбор методов, средств, приёмов

учебной деятельности и структурировать свою познавательную деятельность в оптимальном для него режиме;

– в основе внеаудиторного домашнего чтения лежит развитие познавательных навыков студентов, умений самостоятельно конструировать свои знания, ориентироваться в информационном пространстве, а также развитие критического мышления.

Произведения, предлагаемые в курсе внеаудиторного домашнего чтения, представляют для обучаемых личный интерес, поэтому у них присутствует мотивация для выполнения данного вида деятельности. Таким образом, в процессе внеаудиторного домашнего чтения накапливается необходимый опыт самостоятельной работы и совершенствуются умения самостоятельной работы, которые в условиях демократизации и гуманизации образования способствуют развитию личности, осознающей свою социальную свободу, способность думать и действовать независимо, нести личную ответственность за свои поступки, поэтому мы считаем, что внеаудиторное домашнее чтение является наиболее эффективным и результативным компонентом самостоятельной работы.

Для работы над внеаудиторным чтением нами был разработан дневник самостоятельной работы с входящим в него комплексом упражнений, направленных на развитие умений самостоятельной работы.

Дневник самостоятельной работы состоит из трёх разделов:

Раздел I – *сведения о пользователе* – предполагает заполнение студентом его личных данных и опыта изучения иностранного языка. Обучаемому предлагается также написать свою языковую биографию, определить свой уровень владения иностранным языком и сопоставить его с тем, как оценивает преподаватель.

Раздел II – *цели и задачи моей учёбы* – направлен на важный аспект идентификации себя как субъекта учебной деятельности по овладению иностранным языком, осознание и профилирование своих потребностей и целей в данной области. С этой целью студенту предлагается провести самооценку уровня владения иностранным языком по предложенной анкете и ответить на вопросы об общих потребностях в изучении и последующем

использовании иностранного языка. После самооценки студент обозначает свои цели в области изучения языка и ставит задачи.

Раздел III – *учись оценивать себя* – включает систему приёмов, которые могут помочь в развитии способности к рефлексивной самооценке.

Далее дневник содержит работу над произведением по внеаудиторному домашнему чтению (М. Ende «Момо»). Она включает в себя несколько этапов и состоит из трёх блоков упражнений: Wortschatzarbeit, Inhaltswiedergabe, Konversation.

Блок «Wortschatzarbeit» направлен на развитие умений анализировать, использовать контекстуальную и лингвистическую догадку, синонимичные средства выражения мысли.

Контроль данного задания производится самими студентами в группах. Они обсуждают друг с другом дефиниции слов и выражений, рассказывают придуманные истории, выбирают лучшую и оценивают друг друга.

Целью блока «Inhaltswiedergabe» является развитие умений обобщать полученную информацию, выделять основные проблемы, составлять план.

При проверке этих заданий действует взаимоконтроль: студенты работают в группах, обсуждают прочитанное, пересказывают содержание по плану и оценивают друг друга.

Блок «Konversation» создан с целью развития умений высказываться целенаправленно по выдвинутой проблеме, использовать компенсаторные средства выражения мысли, умения логично излагать и доказывать свою точку зрения, ставить вопросы. Он способствует развитию умений работать в группе и повышению языковой компетентности обучаемых.

Контроль осуществляется преподавателем совместно со студентами на итоговой читательской конференции.

В процессе выполнения предложенных заданий студенты заполняют таблицу, в которой они перед выполнением каждого блока упражнений ставят цели (конструктивно-прогностические умения), анализируют свою деятельность, определяют проблемы и трудности (аналитико-рефлексивные умения), оценивают проделанную работу, ищут пути преодоления

возникнувших проблем (оценочно-информационные умения), пытаются корректировать свою деятельность (коррекционно-регулирующие умения), а также отмечают, сколько времени у них занимает выполнение того или иного задания, то есть пытаются структурировать свою работу.

Кроме того, после выполнения каждого задания студентам предлагается оценить себя по следующей шкале: отлично – хорошо – удовлетворительно – неудовлетворительно. В конце подводится итог и выставляется средний балл.

Апробация данного дневника привела к следующим результатам: у студентов был выявлен рост в развитии умений обобщать полученную информацию, фиксировать основное содержание прочитанного, формулировать основную идею, умений ставить цель, обозначать задачи и способы их достижения, умений организовать, структурировать свою работу и работать в определённом временном режиме, а также умения объективной самооценки. Что, в конечном счете, способствует повышению уровня самостоятельности студентов.

Хотелось бы предложить преподавателям некоторые рекомендации по организации внеаудиторной самостоятельной работы студентов:

- Самостоятельную учебную деятельность следует начать с выявления представлений студентов о самостоятельной работе по овладению иностранным языком: определить учебные действия, которыми владеет обучаемый, обозначить его сильные и слабые стороны и составить индивидуальные программы самосовершенствования.
- Студентам необходимо помочь сформулировать цель выполнения того или иного задания и спланировать цепь задач, решение которых ведёт к достижению цели.
- Задания для самостоятельной работы должны быть направлены на активизацию мыслительных процессов студентов как на уровне логического, так и творческого мышления. При этом они должны учитывать учебно-познавательные возможности студентов.
- Каждое самостоятельное задание должно быть спланировано так, чтобы можно было легко осуществлять контроль за правильностью его выполнения.

- Задания должны направлять студента на самоконтроль повсюду, где это возможно.
- Задания должны быть предоставлены студенту в той последовательности, в которой студенту предстоит их решать.
- Необходимо обозначить сроки выполнения работы.
- Каждое задание должно быть снабжено указанием источника, из которого необходимо извлечь материал для его выполнения.
- В каждом задании необходимо указать, в какой форме его следует выполнять и куда заносить ответ.
- Дневник самостоятельной работы, предложенный на младших курсах, желательно вести все пять лет обучения. Это поможет обучаемым структурировать свою работу, а также видеть реальный прогресс своей учёбы, сравнивать уровень владения иностранным языком в разные периоды обучения, что послужит средством дополнительной мотивации студентов и повышения результативности их труда, будет способствовать поддержанию их интереса к предмету и веры в успех.

Литература:

1. Галимова С.М. Личностно-ориентированное взаимодействие участников процессов обучения как фактор развития познавательной самостоятельности старшеклассников. Дис. канд. пед. наук. – Челябинск, 1996. – 182 с.
2. Утехина А.Н. Индивидуализация и дифференциация обучения. – М.: Педагогика, 1990. – 192 с.
3. Коряковцева Н.Ф. Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык: Пособие для учителей. – М.: АРКТИ, 2002. – 176 с.

ПРИНЦИПЫ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Данная статья освещает наиболее важные дидактические вопросы самостоятельной работы (СР) студентов в процессе обучения иностранному языку (ИЯ) в неязыковом вузе, которые не нашли еще должного решения. Несмотря на значительное число работ, затрагивающих проблему самостоятельной работы обучающихся, планирование и организация самостоятельной деятельности студентов продолжает оставаться актуальным и малоразработанным вопросом. Самостоятельная работа студентов является одной из форм организации учебной работы в вузе. Эффективность обучения во многом зависит от того, как разумно, целенаправленно и дидактически грамотно расходуется часовой фонд самостоятельной работы студентов.

В ходе исследования предпринята попытка проанализировать и уточнить ряд основных принципов, на которых должен базироваться процесс планирования и реализации самостоятельной работы, игнорирование или неточное понимание которых влечет за собой снижение эффективности всего учебного процесса.

1. Принцип *адекватности конечных целей обучения и частной цели СР* на конкретном этапе или занятии. Особенность реализации этого принципа в обучении ИЯ заключается в формировании в сознании студентов точного представления о конечных и промежуточных целях изучения языка и целях конкретной СР. Процесс осознания целей сложен как для обучающего, так и для обучаемого. Осознание цели при выполнении конкретной СР помогает студенту регулировать свои действия и сконцентрировать свою волю на их реализации. Преподаватель, осознавший цель, создает оптимальные условия для ее практической реализации.

2. Принцип *учета психологической структуры умственной деятельности студентов* (процессов восприятия, мышления, формирования

приемов умственной деятельности и пр.), выделения их познавательных способностей и мотивов к изучению данного предмета, их возрастных и индивидуальных особенностей (характера студента, его темпа работы, реакции на стимул-раздражитель и т.д.) и специфики развития его психических механизмов (памяти, вероятностного прогнозирования и пр.), влияющих на результативность обучения, а также комплекса навыков и умений СР при изучении ИЯ, минимальный уровень развития которых позволяет в дальнейшем совершенствовать их в процессе СР.

3. Принцип *учета исходного уровня*, т.е. стартовой языковой подготовки студентов конкретного этапа обучения, на базе которой строятся перспективные и поурочные планы СР.

4. Принцип оптимального *сочетания теоретических знаний и практических действий* во время реализации СР или связи теории с практикой.

5. Принцип *посильности и доступности* предполагает, что составитель плана СР учитывает градацию заданий по сложности, объему и времени, нужному для их выполнения.

Успех при обучении ИЯ в неязыковом вузе в значительной степени зависит от того, смог ли преподаватель правильно выбрать формы СР. Как в отечественной, так и в зарубежной литературе на сегодняшний день нет четкости при толковании понятия «форма самостоятельной работы». В некоторых работах авторы постоянно смешивают формы и виды СР.

Оценивая типологию форм СР при обучении ИЯ, встречающуюся в работах отечественных авторов, Р.П. Винтайкина классифицирует формы СР в зависимости от наличия/отсутствия управления СР на: а) управляемую и б) неуправляемую. Вторая классификация форм СР группирует формы в зависимости от места выполнения СР следующим образом: 1) аудиторная работа и 2) неаудиторная СР, распадающаяся на а) лабораторную и б) домашнюю. Наиболее удачной представляется классификация А.С. Границкой, основывающаяся на способе деятельности с объектом: 1) индивидуальная, 2) парная, 3) групповая (или коллективная) СР. Не нашли мы в работах

специалистов и четкой классификации видов СР. В статьях В.П. Беспалько дана типология видов СР общедидактического характера.

Согласно Примерной Программе дисциплины «Иностранный язык», обучение иностранным языкам в неязыковом вузе предполагает следующие формы занятий:

- аудиторные групповые занятия под руководством преподавателя;
- обязательная самостоятельная работа студента по заданию преподавателя;
- обязательная самостоятельная работа студента по заданию преподавателя на занятии, выполняемая во внеаудиторное время, в том числе с использованием технических средств обучения;
- индивидуальная самостоятельная работа студентов под руководством преподавателя;
- индивидуальные консультации.

Внеаудиторная самостоятельная работа студентов по иностранному языку в вузах неязыковых специальностей является одной из обязательных форм учебных занятий. Во взаимосвязи с аудиторной формой занятий она нацелена на достижение следующих практических целей обучения: 1) формирование у выпускников вуза соответствующего уровня иноязычной коммуникативной профессионально-ориентированной компетентности; 2) формирование у выпускников вуза соответствующего уровня самообразовательной компетенции.

Достижение второй цели является важным условием эффективной работы специалиста над самостоятельным поддержанием и повышением уровня владения иностранным языком в интересах непрерывного совершенствования профессиональной деятельности. Для успешного выполнения внеаудиторной самоподготовки по иностранному языку следует формировать учебные умения познавательного и практического характера. Поэтому, говоря о поисках совершенствования процесса обучения ИЯ студентов неязыковых вузов, педагоги и психологи предлагают разные пути интенсификации учебного процесса. Так, психолог Артемов В.А., занимающийся психологическими процессами в обучении ИЯ, предложил два направления обучения: 1)

усовершенствование методики обучения путем использования современных методов обучения, программированного обучения и контроля, использования технических средств на занятиях и во внеаудиторной работе и т.д.; 2) усовершенствование самого обучаемого путем открытия в нем неиспользованных возможностей.

Практика показывает, что управление СР студентов неязыковых специальностей встречается с целым рядом трудностей. Не каждый первокурсник готов к внеаудиторной самостоятельной работе в вузе. Эта готовность определяется его интеллектуальными, а также в большей степени личностными и деловыми качествами. Среди первокурсников можно выделить две группы студентов: группу самостоятельных студентов, которые обладают некоторой способностью к саморегуляции, т.е. умением организовать свою учебную деятельность, контролировать себя, оценивать результаты своей работы, и группу «зависимых», которые не стремятся к высокой успешности из-за отсутствия мотивации к изучению ИЯ или готовы трудиться, но не умеют. Поэтому преподаватель должен создавать определенные условия, при которых самостоятельная работа могла бы протекать соответственно общим требованиям научной организации труда и умственной деятельности, с одновременным учетом психологической специфики процесса усвоения.

Для решения этой проблемы методисты предлагают:

- проведение вводной установочной лекции или цикла лекций вводно-корректирующего курса на аудиторных занятиях первого семестра, мотивирующих интерес к изучению ИЯ и дающих ценные установки для самостоятельной организации процесса обучения студентами;
- создание печатных методических указаний для первокурсников, содержащих практические рекомендации по постепенному развитию способности к самоуправляемой учебной деятельности по ИЯ;
- диагностическое тестирование студентов с целью определения как уровня владения ИЯ, так и индивидуальных личностных характеристик;

- анкетирование с целью определения индивидуальных особенностей обучающихся, конкретного уровня владения ими отдельными умениями СР. Точное Знание указанных параметров позволяет преподавателю выбрать эффективную форму или целесообразный вид СР;
- разработку печатных и электронных учебных материалов как средств управления самостоятельной работой студентов.

Формирование у студентов постоянной потребности в самостоятельной деятельности по ИЯ обеспечивается за счет новых форм внутренней мотивации познавательной внеаудиторной работы, методических рекомендаций по организации и систематизации форм внеаудиторной деятельности, иницилирующей и направляющей деятельности преподавателя.

УЧЕБНЫЕ СТРАТЕГИИ КАК СРЕДСТВО ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Сокращение времени, отводимого на аудиторные занятия, и увеличение доли самостоятельной работы в учебном процессе приводит к необходимости ее организации на основе обучения стратегиям самостоятельной работы. Под самостоятельной работой понимается активное и целенаправленное изучение студентами учебного материала, развитие и совершенствование умений и навыков, организуемое преподавателем на основе овладения и активизации студентами стратегий самостоятельной работы – осознаваемых действий, приемов и методов, направленных на усвоение знаний, самоорганизацию и самоконтроль. Основная концепция обучения студентов стратегиям самостоятельной работы – теория поэтапного формирования умственных действий (П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина).

Выделяют конкретные составляющие самостоятельной работы в вузе:

1. Содержательный блок – предметная основа будущей профессиональной деятельности. Самостоятельная работа должна быть направлена на овладение студентами системой профессиональных знаний, умений и навыков.
2. Операционный блок. Самостоятельная работа должна формировать методическую компетентность специалистов. Его цель – овладение студентами системой действий, позволяющих организовать собственную деятельность и управлять ею.
3. Регулирующий блок определяет процесс становления и развития профессионально важных качеств, обеспечивающих в будущем выполнение профессиональных функций и обязанностей. Самостоятельная работа должна быть направлена на полноценное развитие личности будущих специалистов.
4. Контрольно-оценочный блок способствует формированию и развитию профессионального сознания выпускника. Самостоятельная работа должна быть направлена на развитие профессиональной рефлексии.

Формирование методической компетентности является приоритетным направлением при организации самостоятельной работы студентов, т.к. предполагает овладение системой определенных действий, позволяющих обучающимся выполнять различные виды учебных заданий и достигать поставленных целей. Постепенно спектр учебных действий и операций становится достаточным и складывается в определенные комплексы – учебные стратегии.

Понятие «стратегия» в общем виде может быть определено как установление основных долгосрочных целей и задач по достижению поставленной цели, а также выработка программы действий и распределения ресурсов, необходимых для ее достижения. Исходя из этого, учебные стратегии представляют собой устойчивый комплекс действий, целенаправленно организованных субъектом для решения различных типов учебных задач. Учебные стратегии складываются по мере автоматизации действий, ориентировочной и исполнительской активности. В их структуру включены:

1. долговременные цели (планы, программы), определяющие организацию учебной деятельности на перспективу;
2. технологии (способы, приемы, методы), с помощью которых реализуется достижение учебных целей;
3. ресурсы, которые обеспечивают достижение учебных целей и управление учебной деятельностью.

Основу учебных стратегий составляют учебные действия, которые позволяют принять и понять учебную задачу, спланировать ход ее выполнения, контроль полученного результата и его оценку. По мнению ряда авторов, они могут быть представлены в виде двухуровневой организации: 1) уровень учебных действий, направленных на обработку и усвоение учебной информации или *когнитивные* стратегии; 2) уровень организации и управления учебной деятельностью – *метакогнитивные* стратегии.

Когнитивные стратегии – это стратегии, позволяющие усвоить учебную информацию. Они представлены: 1) стратегиями повторения, необходимыми для удержания информации в оперативной памяти и не требующими глубинной

переработки изученного (запоминание, пересказ, выделение ключевых понятий, воспроизведение, переписывание и т.д.); 2) стратегиями детализации, направленными на уточнение, разработку, совершенствование, переработку учебного содержания; 3) стратегиями организации учебного материала, предполагающими трансформацию содержания в различные формы – схемы, таблицы, графики (группировка, классификация, упорядочивание, идентификация основных идей, разработка понятийных обобщающих таблиц).

Метакогнитивные стратегии представляют собой систему действий, обеспечивающих самостоятельное выполнение учебной деятельности и учебных заданий. Метакогнитивные стратегии состоят из: 1) стратегий планирования (планирование структуры, составление последовательности изложения, подготовка плана, постановка целей и планирование последовательности продвижения к ним); 2) стратегий наблюдения, отслеживающих качество усвоения учебного материала (составление вопросов для самоконтроля, описание собственных действий, подготовки рассуждений и т.д.); 3) стратегий регулирования, связанных с управлением учебной деятельностью (подбор другого источника информации, изменение темпа изучения, регуляция концентрации внимания, обращение за консультацией для лучшего понимания и т.д.).

Так, в результате усиления лингвообразовательной компоненты в системе профессионального высшего образования стратегиями формирования переводческой языковой личности являются:

- освоение механизмов овладения словом;
- формирование навыка критического анализа информации;
- построение межкультурного тезауруса;
- осмысление и обогащение личностного речевого и коммуникативного опыта;
- повышение информационной грамотности как способа развития языковой интуиции;
- овладение способами внутриязыковой переводческой деятельности;
- формирование профессионального отношения к речевой деятельности.

Распределение предпочтений при выборе студентами разных факультетов учебных стратегий для выполнения учебных заданий доказывает зависимость предпочитаемых учебных стратегий от учебных заданий и содержания поставленных перед ними профессиональных задач. Результатом сравнительного анализа предпочитаемых учебных стратегий в начале и конце профессионального обучения на разных факультетах является использование в начале обучения преимущественно когнитивной стратегии повторения, что объясняется опорой студентов первых курсов на сложившиеся в школе приемы учебной деятельности. В то же время интенсивность использования этих стратегий снижается к концу профессионального обучения, при этом не происходит увеличение числа метакогнитивных стратегий, используемых для решения поставленных задач, хотя количество заданий, требующих самостоятельного проектирования, моделирования по учебному плану возрастает. Это позволяет сделать вывод, что имеющиеся метакогнитивные навыки и умения, возможно в силу своей не востребоваемости в учебной деятельности студентов, редуцируются и упрощаются, а сами задания выполняются стихийно. В этом процессе проявляется современная специфика организации учебной деятельности студентов, ориентированная только на информационное обеспечение учебного процесса. Ее результатом является снижение уровня управления и регуляции собственной учебной деятельности от младших курсов к старшим.

Важную роль в решении проблемы личностных стратегий изучения ИЯ во внеаудиторной деятельности играет разработка Европейского языкового портфолио – пакета документов, в которых каждый изучающий ИЯ может собрать за определенный период времени и представить в систематизированном виде свидетельства своей квалификации, достижений и опыта в изучении ИЯ, включая образцы самостоятельной речевой активности. Портфолио призван помочь изучающим ИЯ самостоятельно определить достигнутый уровень, наметить дальнейшие шаги в изучении ИЯ и более активно участвовать в учебном процессе. Портфолио является идеальным

средством правильной организации внеаудиторной работы. Отдельные разделы «языковой биографии» обучаемых и их языкового «досье» позволяют представить личностные стратегии изучения языка в систематизированном виде, проанализировать их наполнение по видам речевой деятельности и определить достигнутый уровень при помощи самотестирования. Например, студентам экономических специальностей, изучающим английский язык, можно рекомендовать заполнение следующих разделов портфолио:

- A Record of self-directed learning (objectives, methods, materials);
- A Record of formative assessment;
- A Language-learning diary (setting down the results of self-observation or reflection on experience).

Таким образом, на данном этапе реформирования высшего образования назрела необходимость разработки системы заданий для самостоятельной работы, обеспечивающих формирование оптимального уровня методической компетентности, которая позволила бы выпускнику вуза самостоятельно организовывать учебную и профессиональную деятельность в дальнейшем. Она должна быть направлена на овладение способами планирования достижения учебных результатов, стратегиями усвоения изучаемого материала, формирование целей и составление планов решения учебных задач.

ДИДАКТИЧЕСКАЯ ИГРА КАК ФОРМА САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПРИ ПОСТРОЕНИИ МОДЕЛИ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ТРАЕКТОРИИ

Новая образовательная парадигма применительно к высшему образованию подразумевает становление компетентности, эрудиции, творческих начал и культуры личности. Она предполагает переход от утилитарно-прагматических целей образования, как совокупности знаний, умений и навыков для успешного осуществления производственной деятельности, к гуманистической цели – к субъекту, к его личностному развитию. Реализация этой цели предполагает и другие механизмы – не просто усвоение социально-культурного опыта человечества (что тоже является весьма важным), но и процесс самоформирования личности, ее самореализацию через продуцирование опыта (знаний), имеющего двуединую природу – индивидуально-личностный и социально-культурный опыт человечества. Студент и выпускник высшего учебного заведения должен не только получать знания по предметам программы, овладевать умениями и навыками использования этих знаний, методами исследовательской работы, но и уметь самостоятельно приобретать новые научные сведения. Самостоятельность суждений и действий студентов в процессе преодоления учебных трудностей являются одним из показателей успешности образования.

Задача обучения в высшей школе в контексте новой образовательной парадигмы состоит в обеспечении зоны для индивидуального творческого развития каждого студента. Одновременность реализации персональных моделей образования – одна из целей личностно-ориентированного образования. А.В. Хуторской рассматривает индивидуальную образовательную траекторию как персональный путь реализации личностного потенциала (совокупности оргдеятельностных, познавательных, творческих и иных способностей) каждого учащегося в образовании. Процесс выявления,

реализации и развития данных способностей учащихся происходит в ходе их образовательного движения по индивидуальным траекториям. С.А.Вдовина, Г.А.Климов, В.С.Мерлин рассматривают данное понятие как проявление стиля учебной деятельности каждого учащегося, зависящего от его мотивации, обучаемости и осуществляемое в сотрудничестве с педагогом. По мнению Г.К. Селевко индивидуальная образовательная траектория представляет собой своеобразную образовательную программу – модель путей достижения образовательного стандарта, когда выбор пути реализации стандарта зависит от индивидуальных особенностей конкретного обучающегося.

Таким образом, индивидуальная образовательная траектория представляет собой целенаправленную образовательную программу, обеспечивающую студенту позиции субъекта выбора, разработки, реализации образовательного стандарта при осуществлении преподавателем педагогической поддержки, самоопределения и самореализации. Любой студент способен найти, создать или предложить свой вариант решения любой задачи, относящейся к собственному обучению. Учащийся сможет продвигаться по индивидуальной траектории в том случае, если ему будут представлены следующие возможности: выбирать оптимальные формы и темпы обучения; применять те способы учения, которые наиболее соответствуют его индивидуальным особенностям; рефлексивно осознавать полученные результаты, осуществлять оценку и корректировку своей деятельности.

В этой связи все большее значение приобретает самостоятельная работа студентов, которая, по нашему мнению, может рассматриваться как один из вариантов построения модели индивидуальной образовательной траектории.

До сих пор нет однозначного толкования сущности самостоятельной работы студентов. Так, понятие "самостоятельная работа" трактуется: как самостоятельный поиск необходимой информации, приобретение знаний, использование этих знаний для решения учебных, научных и профессиональных задач (С.И. Архангельский); как деятельность, складывающаяся из многих элементов: творческого восприятия и осмысления

учебного материала в ходе лекции, подготовки к занятиям, экзаменам, зачетам, выполнения курсовых и дипломных работ (А.Г. Молибог); как разнообразные виды индивидуальной, групповой познавательной деятельности студентов на занятиях или во внеаудиторное время без непосредственного руководства, но под наблюдением преподавателя (Р.А. Низамов); как система мер по воспитанию активности и самостоятельности личности, по выработке умений и навыков рационально приобрести полезную информацию (Б.Г. Иоганзен); как специфическое педагогическое средство организации и управления самостоятельной деятельностью в учебном процессе (П.И. Пидкасистый) или выполнение различных заданий учебного, производственного, исследовательского и самообразовательного характера, выступающих как средство усвоения системы профессиональных знаний, способов познавательной и профессиональной деятельности, формирования навыков и умений творческой деятельности и профессионального мастерства (М.Г. Гарунов).

Целью самостоятельной работы студентов является овладение фундаментальными знаниями, профессиональными умениями и навыками деятельности по профилю обучения, опытом творческой, исследовательской деятельности. Она формирует у учащегося на каждом этапе его движения от незнания к знанию необходимый объем и уровень знаний, навыков и умений для решения познавательных задач, является орудием педагогического руководства и управления самостоятельной познавательной и научно-производственной деятельностью.

При выборе вида самостоятельной работы, определении ее объема и содержания, следует руководствоваться основными принципами дидактики. Наиболее важными являются принципы доступности и систематичности, связи теории с практикой, постепенности в нарастании трудностей, дифференцированного подхода, творческой активности. Применение этих принципов при планировании и проведении самостоятельной работы имеет следующие особенности:

1. Самостоятельная работа должна носить целенаправленный характер и иметь четкую и ясную формулировку цели. Это придает ей осмысленный характер и способствует более успешному выполнению поставленных задач.
2. Самостоятельная работа должна быть действительно самостоятельной и побуждать студента при ее выполнении работать напряженно. Для самостоятельной работы рекомендуется предлагать такие задания, выполнение которых не допускает действия по готовым рецептам и шаблону, а требует применения знаний в новой ситуации. Только в этом случае самостоятельная работа способствует развитию познавательных способностей студентов.
3. Каждому студенту необходимо непрерывно пополнять и углублять свои общепрофессиональные и специальные знания.

Для организации самостоятельной работы необходимы следующие условия: готовность студентов к самостоятельному труду; мотив к получению знаний; наличие и доступность всего необходимого учебно-методического и справочного материала; система регулярного контроля качества выполненной самостоятельной работы; консультационная помощь. Формы самостоятельной работы студентов определяются содержанием учебной дисциплины, степенью подготовленности студентов. Они могут быть тесно связаны с теоретическими курсами, иметь учебный или учебно-исследовательский характер.

Исходя из этих положений, одним из видов самостоятельной работы студентов при изучении курса дисциплины «История стран Азии и Африки в новое время», на кафедре новой и новейшей истории и международных отношений УдГУ, является создание студентами дидактических игр. По определению М.Г. Цыреновой, дидактическая игра – это педагогически направленная творческая деятельность, находящаяся в тесной связи с другими видами работы, где обучающее воздействие оказывает дидактический материал, игровые воздействия направляют активность учащихся в определенной русло учебного процесса, а игровые приемы и ситуации выступают как средство стимулирования учащихся к учебной работе.

На каждом практическом занятии по курсу «История стран Азии и Африки в новое время» у студентов 4 курса специальности «История», в разных методических и учебных целях преподавателем применялась авторская система дидактических игр. В ходе учебного процесса, некоторые игры меняли свою форму, а иногда и содержание, вследствие модифицирования их студентами. При этом, в начале курса каждый студент получил методические рекомендации по написанию дидактических игр, были определены сроки и формы консультаций с преподавателем, сроки и форма отчетности.

По окончании курса каждый студент создал свою игру или игры, с учетом своих индивидуальных возможностей, особенностей и интересов. В ходе совместной деятельности преподавателя со студентами, было установлено, что педагогический, психологический и методический успех игры во многом зависит от соблюдения ряда условий:

- игры отбираются и конструируются в соответствии с дидактическими задачами занятия и с содержанием изучаемой темы;
- используются в сочетании с другими формами, методами и приемами, эффективными для изучения, повторения или закрепления материала;
- четко организуются, соответствуют интересам и познавательным возможностям учащихся;
- между педагогами и учащимися существует доверие, взаимопонимание и сопереживание.

Завершающим этапом, демонстрирующим сформированные компетенции, стала совместная общекурсовая ролевая игра «Восток – дело тонкое», полностью созданная и проведенная самими студентами. В ходе её подготовки студенты объединились в группы по интересам, определили страну, которую будут представлять, распределили роли, изучали соответствующую литературу, подготовили декорации, костюмы, написали сценарий выступления и т.п. Преподавателю отводилась роль консультанта, идейного вдохновителя и благодарного зрителя. Подобная игра проводится ежегодно, последние 6 лет, поэтому недостатка в зрителях с других курсов не бывает. За год, два до изучения курса «Истории стран Азии и Африки» студенты начинают

осознавать свою сопричастность с предметом, появляется опережающий интерес и желание оказаться в такой же роли «восточного правителя» или «индийской невесты».

Наряду с написанием дидактических игр, в рамках самостоятельной работы по курсу, студентам было предложено написать рецензию на литературное (историческое) произведение, отечественных или зарубежных авторов, в основе сюжета которых положены события, отражающие жизнь восточного общества в период с 16 до начала 20 века или написать реферат по предложенным темам курса. В итоге, все предложенные формы самостоятельной работы студентов, способствовали развитию самостоятельности, ответственности и организованности, творческого подхода к решению проблем учебного и профессионального уровня. Было подтверждено, что самостоятельная работа вырабатывает у студента психологическую установку на систематическое пополнение своих знаний и выработку умений ориентироваться в потоке научной информации, является важнейшим условием его самоорганизации в овладении методами профессиональной деятельности, познания и поведения.

Таким образом, дидактическая игра может быть включена в учебный процесс в форме самостоятельной работы студента, в качестве средства определения его индивидуальной образовательной траектории. В игре формируется креативная личность, творческая индивидуальность, которая рассматривается как интегративное качество личности, предполагающее превращение своих способностей и задатков в действия, с помощью которых она оказывает позитивное влияние на других людей и окружающую действительность.

С одной стороны, включение студентов в деятельность по созданию дидактических средств обучения обеспечивает возможность их профессиональной самореализации; с другой стороны, созданные студентами средства позволят им самим осознать собственную образовательную траекторию, уточнить некоторые из ее этапов, спрогнозировать возможные трудности в предстоящей педагогической деятельности. Студент создает

образовательную продукцию, выстраивает свой образовательный путь, опираясь на индивидуальные качества и способности, причем делает это в соответствующей среде, которую организует преподаватель.

Литература:

1. Борзова Л.П. Игры на уроках истории.- М.,2001.
2. М.Г. Гарунов, П.И. Пидкасистый. Самостоятельная работа студентов. - М.: Знание, 1978.
3. Жебровская О.О. Игровые методы обучения в системе постдипломного образования учителей. Дисс....канд. пед. наук.- СПб., 2000.
4. Кулешова Г. М. Проблемы целеполагания субъектов обучения в связи с организацией индивидуальной образовательной траектории. // Интернет-журнал "Эйдос". - 2006. - 22 августа. <http://www.eidos.ru/journal/2006/0822-4.htm>.
5. Некоторые особенности организации самостоятельной работы студентов//<http://rspu.edu.ru/university/publish/schools/2/4.html>
6. Положение об организации самостоятельной внеаудиторной работы студентов ЧГПИ // http://www.cspu.ru/norm/pol_samost_rabota_studentov.html
7. Проблемы активизации самостоятельной работы студентов. Материалы всесоюзного совещания-семинара.-Пермь:Изд-воПГУ,1979.
8. Рысьева Т.Г. Система дидактических игр как средство развития познавательной самостоятельности школьников. Дисс. ...канд. пед. наук.- Ижевск,2003.
9. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии//Учебное пособие для педагогических вузов. – М., 1998. – с.130–193.
10. Сериков ВВ. Образование и личность. Теория и практика проектирования образовательных систем.- М.,1999.
11. Хуторской А.В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному?: Пособие для учителя. – М., 2005.
12. Хуторской А.В. Развитие одаренности школьников: Методика продуктивного обучения: Пособие для учителя. М., 2000.
13. Цыренова М.Г. Дидактические игры на уроках истории древнего мира в 6 классе.- Улан-Уде, 1993.
14. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. – М., 2000.

ДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОРТФОЛИО КАК ИННОВАЦИОННЫЙ ИНСТРУМЕНТ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ-ПРАКТИКАНТОВ УДГУ

В условиях острой конкуренции вузов все большую актуальность приобретает эффективность самостоятельной работы студентов, внедрение инновационных методов и организационных форм обучения, создание единой информационно-образовательной системы вуза. Данные вопросы поставлены на повестку дня учебно-методического совета Удмуртского государственного университета (УдГУ) в 2008–2009 г.г. в связи с переходом на двухуровневую систему образования [2, С. 7].

На страницах газеты «Удмуртский университет» на протяжении текущего академического года был опубликован ряд статей, связанных с организацией самостоятельной работы студентов. Директор Института искусств и дизайна М. В. Ботя в статье «Организация самостоятельной работы студентов как равноценного элемента учебного процесса» выделяет ряд условий, позволяющих сконструировать контекст самостоятельной работы в вузе на высоком уровне. В качестве одного из условий рассматривается общедидактическая подготовленность студентов к работе с разного рода ресурсами, являющимися дидактическим обеспечением автономной деятельности студентов по выбранной дисциплине. Особое внимание автором статьи уделяется развитию интеллектуальных умений, реализации специально спланированной деятельности преподавателя, учету педагогом индивидуальных особенностей студентов, созданию условий для самоорганизации и саморегуляции деятельности студентов посредством механизмов обратной связи при организации самостоятельной деятельности [1, С. 8].

Следует засвидетельствовать и то, что за последние несколько лет деятельность преподавателей Института иностранных языков и литературы (ИИЯЛ) УдГУ по направлению организации самостоятельной работы также

активизировалась. Преподавательский состав института не только принимает участие в конференциях, посвященных заявленной проблематике, но и возлагает на себя функцию инициаторов распространения и обсуждения идей развития автономии студентов в рамках специально организованных круглых столов, сессии семинаров на базе института.

Важно отметить и тот факт, что преподаватели ИИЯЛ вовлечены в конструирование дидактического обеспечения самостоятельной работы студентов: ими создаются учебно-методические пособия, предлагаются сборники тестовых материалов, разрабатываются психолого-педагогические и методические рекомендации. Особое внимание уделяется разработке форм альтернативного контроля проделанной самостоятельной работы, одной из которых является *портфолио*.

Рассмотрим более подробно термин «портфолио». Полагаем, что анализ использования «портфолио» как образовательной технологии, метода и формы обучения в зарубежной практике, представляет особый интерес. Сравнительно-сопоставительный аспект рассмотрения концепта «портфолио» позволяет выйти на уровень обмена опытом с зарубежными коллегами.

Исследователь Michael Streich утверждает, что портфолио способствует формированию индивидуальной оценки результатов деятельности и является необходимым документом для поступления в образовательное учреждение. М. Streich описывает процесс создания специальных «портфолио» программ, особую роль в которых играет поддержка фасилитатора. Качественно организованная «портфолио» программа подразумевает определенные временные рамки ведения портфолио, процедуру архивирования материалов (бумажный или электронный носитель), место для хранения коллекции портфолио студентов. «Портфолио» программа интенсифицирует организационный компонент деятельности студентов и процесс засвидетельствования образовательного прогресса обучающихся. Исследователь утверждает, что усовершенствование требований приема документов в учреждения приведет к тому, что портфолио может стать

универсальным сертификатом, демонстрирующим имидж поступающего в высшее учебное заведение или на работу. M. Streich отдельно выделяет перечень материалов, которые не должны быть включены в портфолио: конспекты занятий, раздаточный материал, тетрадь для выполнения контрольных / тестовых работ и упражнений, выполненные домашние задания. Подобного рода оформленные результаты деятельности студентов вкладываются в отдельные твердые папки или binders, что в транслитерированном варианте звучит на русском языке как биндеры. Портфолио и биндеры представляются совместно либо на специально организованных «портфолио» конференциях, либо на заключительных мероприятиях или встречах с родителями [3].

Эксперт по использованию портфолио Elizabeth Aurbach в статье “About portfolios” [4], изучив работы по рассматриваемому вопросу, выделяет тот факт, что разные исследователи предлагают многообразные ориентиры в процессе раскрытия сущности портфолио (контейнер хранения материалов портфолио, цель, содержание, формат, применение,). Исследователь упоминает, что исследователи применяют множество прилагательных к понятию «портфолио», указывая на многообразие его целей: презентационный, рабочий, развивающий, продвинутый, рефлексивный, горизонтальный, вертикальный, архивный, междисциплинарный, мультимедийный и т. д.

Автор подчеркивает актуальность тематики посредством противоречий, которые основываются на существующих догмах применения портфолио. E. Aurbach выделяет три ключевые идеи реализации оформленных достижений студентов:

- портфолио – это рассказ отдельного человека;
- портфолио – это в большей степени процесс, а не продукт;
- портфолио – это рефлексия.

Анализ работ отечественных исследователей (Н.Д. Гальскова, Г.Б. Голуб, В.К. Загвоздкин, М.М. Калебина, Т.Г. Новикова, Е.С. Полат, А.С. Прутченков), посвященных портфолио, позволяет сделать вывод о том, что основные теоретико-практические размышления российских и зарубежных ученых

совпадают в поле следующих ключевых характеристик портфолио: *портфель индивидуальных достижений, аутентичное оценивание, рефлексия собственной деятельности, совокупность сертифицированных учебных результатов.*

Далее обратимся к собственной модели «портфолио» обучающего типа, создание которой обусловлено отсутствием дидактического обеспечения самостоятельной деятельности студентов в период педагогической практики.

Одной из задач педагогической практики является формирование умений и навыков самостоятельного проведения учебно-воспитательной работы с учащимися. Однако в настоящее время не уделяется должного внимания конструированию дидактического обеспечения самостоятельной работы студента-практиканта. В связи с этим, нами предлагается внедрение портфолио в качестве дидактического инструментария организации самостоятельной работы практиканта. Дидактический портфолио конструируется тьютором (методистом / групповым руководителем) педагогической практики. На этой основе создается личный портфолио студента-будущего педагога. Таким образом, самостоятельная деятельность практикантов протекает в двух плоскостях: самостоятельная работа в качестве учителя образовательного учреждения в реальном режиме времени (самостоятельное проведение уроков, воспитательных мероприятий, индивидуальных консультаций, исследовательской работы), в рамках которой студент актуализирует собственные резервные возможности и реализует педагогический опыт, накопленный в системе второй плоскости, своего рода, параллельного пространства профессионально-личностного саморазвития на основе самостоятельной работы с дидактическим портфолио, предлагаемым тьютором педагогической практики.

Технология создания и использования дидактического портфолио недостаточно представлена в публикациях.

Ключевой поиск по зарубежным ссылкам в web режиме словосочетания «дидактический портфолио» не принес результатов. Выделенные интернет информатором опции позволяют предположить, что европейские и

американские ученые занимаются, в основном, профессиональным или преподавательским портфолио [5]. Данный факт подчеркивает сугубо авторский экспериментальный подход к исследуемой проблеме.

При разработке дидактического портфолио основополагающим является модульный подход. С учетом нововведений, обусловленных системой многоуровневого образования, которая уже функционирует на некоторых факультетах УдГУ, предлагаем два варианта дидактического портфолио, с целью интенсификации самостоятельной работы студентов в период педагогической практики (бакалавриат) и научно-педагогической практики (магистратура):

I. Бакалавриат

Модуль 1. «Давайте познакомимся»

Модуль 2. «Фолиант»

Модуль 3. «Познай своего ученика как самого себя»

Модуль 4. «Рекомендации»

Модуль 5. «Схемы и алгоритмы»

Модуль 6. «Педагогическая матрешка»

Модуль 7. «Коммуникативный блог»

Модуль 8. «Моя педагогическая находка»

Модуль 9. «Контроль и оценка»

Модуль 10. «Feedback»

II. Магистратура

Модуль 1. «Общая информация»

Модуль 2. «Научная литература»

Модуль 3. «Диагностический инструментарий»

Модуль 4. «Общепедагогические рекомендации»

Модуль 5. «Методология»

Модуль 6. «Анализ педагогических идей»

Модуль 7. «Педагогический форум»

Модуль 8. «Моя научно-педагогическая находка»

Модуль 9. «Мое профессиональное «Я»»

Модуль 10. «Feedback»

Дидактический портфолио является эффективным средством повышения качества организации самостоятельной работы студентов. Это становится возможным благодаря представленным в дидактическом портфолио реальным учебными задачам, чётко осознаваемым студентами критериям оценивания, обобщению личного опыта преподавания. Дидактический портфолио позволяет студенту-практиканту самостоятельно проследить динамику формирования своих профессиональных компетенций.

Разработка дидактического обеспечения педагогической практики в виде портфолио двух типов – «обучение» (портфолио, разработанный тьютором) и изучение (личный портфолио практиканта) обогащает ее дидактический ресурс и обеспечивает достаточный уровень информативности студентов. Авторский опыт работы с портфолио позволяет сделать вывод о том, что профессиональная подготовка студента, прошедшего подобный *индивидуальный маршрут обучения* в период педагогической практики, качественно улучшается. Система профессионально-направленных процедур в сопровождении портфолио творчески готовят практиканта к реальной педагогической деятельности.

В целом, ресурс организации самостоятельной учебной деятельности студентов УдГУ не исчерпан. Полномерное внедрение основ двухуровневой системы образования в УдГУ требует трансформации традиционных аудиторных форм деятельности с активной ролью преподавателя, во внеаудиторную автономную деятельность студентов с минимальными затратами аудиторных часов на подведение итогов. В связи с этим, авторский опыт работы с портфолио позволяет внести предложение о проведении специальной «портфолио» конференции или конкурса «портфолио» работ на итоговом этапе педагогической практики в качестве альтернативного оценивания выполненной работы и создания преподавателями-экспертами вуза ситуации успеха, с целью стимулирования студентов на дальнейшую профессиональную деятельность и самоопределение.

Новый контекст организации самостоятельной учебной деятельности студентов УдГУ (ИИЯЛ, в частности) на основе основных положений концепции дидактического портфолио создает предпосылки для совершенствования подготовки специалистов в рамках личностно-ориентированного и личностно-деятельностного подхода в профессиональном образовании.

Литература:

1. Ботя М.В. Организация самостоятельной работы студентов как равноценного элемента учебного процесса // Удмуртский университет. – 2008 г. – № 12 (113) – С. 8.
2. Костина Н.М. Система равных возможностей // Удмуртский университет. – 2008 г. – № 12 (113) – С. 7.
3. http://highschool.suite101.com/article.cfm/portfolios_gauge_progress_growth_of_student
4. <http://www.aurback.com>
5. <http://www/nclrc/org/essentials/whatteach/portfolio.htm>

МЕТОДИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ В СИСТЕМЕ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

Нововведения, или инновации, характерны для любой профессиональной деятельности человека и поэтому, естественно, становятся предметом изучения, анализа и внедрения. Инновации сами по себе не возникают, они являются результатом научных поисков, передового педагогического опыта отдельных преподавателей и целых коллективов. Этот процесс не может быть стихийным, он нуждается в управлении.

Одним из видов инноваций в организации профессионального образования является введение дистанционного обучения.

В последние десятилетия дистанционные образовательные технологии в России получили интенсивное развитие. Министерством образования РФ разработана научно-методическая программа, выделены средства на развитие и становление дистанционного образования.

Образовательная система XXI века – так называют дистанционную форму обучения специалисты по стратегическим проблемам образования. В мире на нее сделана огромная ставка.

Термин «дистанционное обучение» означает такую организацию учебного процесса, при которой преподаватель разрабатывает учебную программу, главным образом базирующуюся на самостоятельном обучении студента. Такая среда обучения характеризуется тем, что учащийся в основном, а зачастую и совсем отделен от преподавателя в пространстве или во времени, в то же время, студенты и преподаватели имеют возможность осуществлять диалог между собой с помощью дистанционных средств.

Эффективность любого вида обучения на расстоянии зависит от четырех составляющих:

1. эффективного взаимодействия преподавателя и обучаемого;

2. используемых при этом педагогических технологий;
3. эффективности разработанных методических материалов и способов их использования;
4. эффективности обратной связи.

Другими словами, успешность и качество дистанционного обучения в большой мере зависят от эффективности организации и методического качества используемых материалов, а также руководства, мастерства педагогов, участвующих в этом процессе.

Поиски путей эффективного обучения на расстоянии, в том числе и иностранным языкам, велись давно во многих странах мира.

Важно, на каких концептуальных педагогических положениях строится курс дистанционного обучения иностранным языкам. Коротко их можно свести к следующим:

- В центре процесса обучения находится самостоятельная познавательная деятельность обучаемого. Самостоятельная работа по овладению различными видами речевой деятельности, формированию необходимых навыков и умений является спецификой данной области знания.
- При дистанционном обучении обучаемый должен владеть не только пользовательскими навыками работы с компьютером, но и способами работы с аутентичной информацией, с которой он встречается в различных ресурсах Интернет. Речь идет о том, что учащиеся должны хорошо владеть различными видами чтения: изучающим, поисковым, ознакомительным, уметь работать с электронными справочниками и словарями, которые могут находиться в данном курсе или существовать автономно на различных серверах.
- Самостоятельное приобретение знаний не должно носить пассивный характер, напротив, обучаемый с самого начала вовлечен в активную познавательную деятельность, не ограничивающуюся овладением знаниями, но непременно предусматривающую их применение для решения разнообразных коммуникативных задач в совместной творческой деятельности в группах. С этой целью в курсах иностранных языков особенно эффективны совместные проекты, в первую очередь там, где это возможно, международные, с носителями изучаемого языка.

– Дистанционное обучение, индивидуализированное по своей сути, не должно вместе с тем исключать возможностей коммуникации не только с преподавателем, но и с другими партнерами, сотрудничества в процессе разного рода познавательной и творческой деятельности. Проблемы социализации весьма актуальны при дистанционном обучении. Для иностранного языка эта проблема практически одна из центральных.

– Система контроля за усвоением знаний и способами познавательной деятельности, умением применять полученные знания в различных проблемных ситуациях должна носить систематический характер, строиться как на основе оперативной обратной связи (заложенной в текст учебного материала, а также в организацию оперативного обращения к преподавателю или консультанту курса), так и отсроченного контроля (например, при тестировании).

Начиная с 2000 года, Институт иностранных языков и литературы проводит специальный курс для студентов, который называется «Американский через Интернет».

Каждый семестр набирается группа из студентов разных курсов, которые, обучаясь дистанционно, не только развивают знания в области иностранного языка, но и имеют возможность общаться друг с другом с помощью сети Интернет.

На сегодняшний день дистанционное обучение приобретает все большую популярность и соответственно развивается очень быстро. В СМИ можно найти достаточно много информации об он-лайн обучении, но было бы интересно узнать, что думают о дистанционном обучении сами студенты, проходившие этот курс.

В рамках изучения он-лайн обучения иностранным языкам было проведено анкетирование среди студентов ИИЯЛ, которые обучались на курсе «Американский через Интернет».

Студентам представилась возможность определить, насколько эффективным по их мнению является дистанционное обучение иностранным языкам, какие они увидели достоинства и недостатки он-лайн обучения по сравнению с традиционным обучением; предположить, может ли самостоятельное обучение в будущем заменить традиционное; поделиться

трудностями, с которыми они сталкивались в течение обучения; дать советы людям, начинающим обучаться дистанционно; высказать свои пожелания и предложения по курсу «Американский через Интернет».

В результате выяснилось, что большинство студентов положительно относятся к курсу и считают его достаточно эффективным. Также они выявили много достоинств дистанционного обучения: студенты имеют возможность общаться непосредственно с носителями языка, обучение является очень удобным, так как в основном студент работает самостоятельно, не выходя из дома. Он имеет возможность выбирать любое время суток для обучения. Другим плюсом дистанционного обучения является его доступность: человеку не приходится тратить много времени, энергии и денег для того, чтобы получить сертификат.

Некоторые студенты высказали мысль о том, что в будущем самостоятельное обучение может заменить традиционное, так как темп нашей жизни увеличивается с каждым годом, и скоро у людей не останется времени обучаться традиционно.

Безусловно, у дистанционного обучения есть свои минусы. Студенты пожелали установить более близкий контакт с преподавателем и иностранными студентами, обучающимися в их группе. Это оправданно, потому что они хотят общаться с носителями языка, узнать больше информации о культуре разных стран и народов. Также студенты отметили, что не все аспекты изучения иностранного языка затронуты в он-лайн обучении. Например, нет фонетического аспекта. Но здесь следует отметить, что изучение фонетики не входит в программу данного курса. В связи с этим, они предлагают в течение он-лайн обучения заниматься фонетикой самостоятельно, не в рамках курса дистанционного обучения.

На сегодняшний день дистанционное обучение приобретает все большую популярность и, соответственно, развивается очень быстро. Следовательно, растет число желающих обучаться дистанционно. В связи с этим были разработаны методические рекомендации в помощь людям, которые решили обучаться он-лайн. Эти рекомендации основаны на анкетировании,

проводившемся среди студентов ИИЯЛ, которые ранее обучались на курсе «Американский через Интернет».

Так как дистанционное обучение предполагает самостоятельную работу обучающегося, очень важно в этом случае уметь правильно распределить время. Студент сам следит за выполнением задания. Нежелательно откладывать написание сочинений на последний день перед сдачей, так как задания достаточно сложные и зачастую студенту не удастся выполнить их за несколько часов.

Перед выполнением задания следует внимательно прочитать инструкцию к заданию. Она включает в себя название сочинения, необходимый объем сочинения, особенности написания, а также план, по которому следует выполнять задание. Очень важно относиться к заданиям серьезно и следовать данной инструкции. Через некоторое время после отправки сочинения студент получает его обратно с комментариями преподавателя. В комментариях могут быть исправлены допущенные ошибки, также преподаватель может указать на то, что какая-либо информация раскрыта не полностью, в этом случае студенту стоит дописать сочинение. Исправленную работу студент вновь отправляет на проверку. К комментариям преподавателя следует относиться очень внимательно и серьезно, так как он, проверяя работу студента, старается ее улучшить, тем самым помочь ему.

Следующая важная особенность курса заключается в том, что в течение обучения студентов делят на группы, мини-классы. В этих классах собраны студенты из разных стран и городов. Они могут общаться между собой, переписываться, обмениваться какой-либо информацией. С одной стороны, это очень полезно для самих студентов: они общаются, развивают навык владения иностранным языком, а также узнают много полезного о культуре других национальностей. С другой стороны, это очень интересно, ведь не каждому выпадает возможность общаться с людьми из других стран.

Хочется отметить, что успешность обучения зависит только от самого студента, его стараний и желания. Если есть желание, то благодаря курсу можно не только развить навыки ИЯ, но и получить хороший опыт общения с представителями других стран.

ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ-ИСТОРИКОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИСТОРИИ РОССИИ НА ПЕРВОМ КУРСЕ ОБУЧЕНИЯ

Самостоятельная работа студентов – важная составляющая учебного процесса, особенно это представляется верным в отношении первокурсников. Пришедшие впервые в университетские аудитории студенты за редким исключением не имеют навыков организации самостоятельной учебной деятельности, недостаточно хорошо ориентируются в тех условиях, в которые они попадают, оказавшись в вузе – иная, чем в школе система оценивания, иные требования, необходимость самоорганизации. Поэтому значительная роль в данных обстоятельствах отводится преподавателю.

Курс истории России входит в число ключевых дисциплин общепрофессиональной подготовки специалиста-историка. На первом курсе изучается период отечественной истории, начиная с древнейших времен до конца 17 столетия. В соответствии с рабочей программой еженедельно проводятся семинарские занятия с каждой академической группой. Студенты самостоятельно готовятся, используя имеющуюся в библиотечных фондах (и в сети Интернет) литературу, рекомендованную в «Методических указаниях» по курсу.

На первом семинарском занятии студентам разъясняются порядок проведения семинарских занятий, правила работы с научной литературой, методика анализа древнерусских источников. В ходе работы на практических занятиях студенты должны научиться критически оценивать позиции историков по проблемам, выносимым в качестве тем семинаров, получить первичные навыки работы с различными типами источников, в том числе на древнерусском языке.

При проведении семинарских занятий используются различные виды самостоятельной работы студентов с целью максимально активизировать их познавательную деятельность: чтение рекомендуемой по данной теме

литературы и предлагаемых источников, умение комментировать документы. Подготовка докладов и сообщений потребует от первокурсника углубленного изучения предложенных конкретных вопросов на основе научной литературы, для чего необходимо самостоятельно анализировать и обобщать материал.

До студентов доводится, что они обязаны быть подготовлены по всем вопросам предложенной в разработке темы. К сожалению, в течение пары удается опросить только около трети группы, что в условиях балльно-рейтинговой системы оценивания не позволяет объективно оценить работу каждого. Один из возможных выходов – проверка в конце занятия конспектов, которые студенты готовят к каждому семинару, но тем самым неизбежно отнимается время, которое можно использовать для разбора темы. В качестве еще одного возможного варианта можно использовать вариативные письменные работы с постановкой проблемных вопросов по пройденному материалу, требующих самостоятельного анализа и обобщения, а также тесты. Их проведение наиболее эффективно перед выставлением баллов рубежного контроля для проверки усвоения разделов курса, состоящих из нескольких тем.

По некоторым темам курса целесообразно организовать групповую работу студентов (прежде всего, это темы, связанные с изучением памятников древнерусского права – Русской Правды, Псковской судной грамоты, Соборного Уложения). В начале занятия назначаются руководители групп из числа студентов, наиболее активных на практических занятиях. Каждый из них набирает себе в команду одинаковое число одногруппников. Между командами распределяются эквивалентные по сложности задания по обсуждаемой теме. Руководитель является консультантом и не участвует в выступлении группы, позволяя проявить себя тем, кто обычно предпочитает «отсидеться». На подготовку и обсуждение в группах поставленных вопросов отводится 15 минут. При подготовке разрешается использовать конспекты, выступление участников группы проводится без них. Семинарское занятие принимает форму своеобразного интеллектуального состязания между студентами.

Преподаватель и все студенты задают вопросы выступающим. Участники и капитан получают оценку по своему вкладу в общую работу группы.

Каждый студент-первокурсник, для того, чтобы быть допущенным к промежуточным формам контроля по курсу истории России (зачет в первом семестре и экзамен во втором семестре), должен сдать рукописный конспект любой выбранной им монографии из списка литературы в «Методических указаниях». При этом ставится цель – научить первокурсника самостоятельно изучать научную литературу, выделить главное в прочитанном, анализировать и делать выводы, что им несомненно пригодится в дальнейшей исследовательской работе при написании курсовых и выпускных квалификационных работ.

Подобные формы организации самостоятельной работы первокурсников на семинарских занятиях способствуют повышению эффективности освоения студентами наиболее сложных тем курса, формирует их заинтересованность в самостоятельной познавательной деятельности, содействует выработке собственной позиции по ключевым проблемам отечественной истории.

Литература:

1. История России с древнейших времен до конца XVII века: Методические указания/ Сост. В.В. Пузанов, Д.А. Котляров; УдГУ. Ижевск, 2007

НЕКОТОРЫЕ СОСТАВЛЯЮЩИЕ УСПЕШНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ - БУДУЩИХ ПЕРЕВОДЧИКОВ

На фоне междисциплинарных исследований и глобализации образовательного пространства в педагогику из теории управления переходит такой практический инструмент развития системы, как benchmarking. Benchmarking – это процесс нахождения и изучения самых лучших из известных методов какой-либо деятельности. В рамках данной работы benchmarking рассматривается как интегральная часть процесса инноваций и усовершенствования самостоятельной деятельности студентов. В ходе исследования был изучен и проанализирован зарубежный опыт организации самостоятельной учебной деятельности студентов в рамках университетского образования. Мы выделили ряд особенностей педагогической системы американского вуза¹, релевантные проблеме организации эффективной и оптимальной самостоятельной работы студентов и успешно интегрировали их в процесс подготовки студентов - будущих переводчиков на базе кафедры перевода и стилистики английского языка Института Иностранных Языков и Литературы, ГОУВПО «Удмуртский государственный университет».

В условиях сокращения количества аудиторных часов оптимизация самостоятельной учебной деятельности студентов становится необходимой частью образовательного процесса. Это универсальная тенденция, и преподаватели разных кафедр, в зависимости от профилирующей области, находят собственные способы решения проблемы. Характер подготовки будущих переводчиков уже изначально предопределяет необходимость регулярной, упорной и последовательной самостоятельной работы. Среди

¹ В 2003-2005 гг. автор статьи имела возможность пройти обучение в магистратуре University of Colorado at Denver, Graduate School of Public Affairs (г. Денвер, США) по программе Public Administration («Общественное управление») и методом включенного наблюдения изучала зарубежный опыт построения профессиональных программ (бакалавриат, магистратура), в том числе особенности организации самостоятельной работы студентов.

основных направлений самостоятельной деятельности студентов переводческого отделения можно выделить следующие:

- выполнение письменных переводов, их анализ и сравнение, работа с лексическим материалом;
- выполнение обратного перевода, сравнение с оригиналом;
- обработка и запись перевода прецизионной информации;
- прослушивание пленок или просмотр передач, видеоматериалов;
- общение с носителями языка;
- отработка перевода различных темпов речи;
- отработка сочетаемости и ее различных вариантов;
- тренировка внимания;
- тренировка памяти;
- развитие речи;
- практические занятия по «артистизму»;
- фонетическая тренировка: артикуляция звуков и дикции;
- психологические тренинги.

Как видно из обозначенных выше направлений, самостоятельная работа студентов - будущих переводчиков, хотя и строится на тех же принципах, что и работа студентов, изучающих иностранные языки, но имеет некий сверх-уровень, отражающий необходимость тренировки особых качеств². Речь идет о личностных и профессиональных качествах, значимых и релевантных именно в контексте особенностей переводческой деятельности. Мы считаем, что их актуализация в контексте самостоятельной учебной деятельности студентов положительно скажется на личностном и профессиональном становлении будущего профессионала.

Соответствующие качества были определены в контексте интерпретации концепции ограничений, разработанной американскими психологами М.

² Качества личности (по Конюхову Н.И.) – это сложные социально и биологически обусловленные структурные компоненты личности, вбирающие в себя психические процессы, свойства, образования, устойчивые состояния и предопределяющие устойчивое поведение личности в социальной природной среде.

Вудкоком и Д. Фрэнсисом. Она стала одной из концептуальных основ в нашем диссертационном исследовании, выполненном в рамках научной школы д.п.н., профессора Г.С. Трофимовой. Работа посвящена вопросам развития управленческой культуры студентов. Для справки отметим, что *управленческая культура студентов понимается нами как совокупность качеств личности, актуализация которых на трех уровнях управления (собственно управление, соуправление, самоуправление) позволяет приобщить студентов к управленческим знаниям и умениям, а также определить их ценностные ориентации в контексте будущей профессии*. Именно уровень самоуправления имеет критическое значение в контексте организации эффективной самостоятельной учебной и научной деятельности студентов.

Так, д.п.н., профессор кафедры педагогики и педагогической психологии Санкт-Петербургского государственного университета Н.Ф. Голованова подчеркивает важность создания условий для осмысления студентом собственного «Я» через возможности для:

- *самопознания*, закрепляя интерес к своему «Я», обучая способам познания своих личностных качеств и способностей;
- *самоопределения*, создавая в различной деятельности ситуации выбора, принятия собственного решения;
- *самореализации*, помогая проявить свой творческий потенциал в учебной и внеучебной деятельности;
- *саморегуляции*, обучая управлению собственными желаниями, порывами, стимулированию и корректированию собственных действий.

Самопознание, самоопределение, самореализация и саморегуляция – неотъемлемые компоненты самоуправления, осуществляемого переводчиком в его деятельности.

Вышесказанное позволяет сделать вывод о том, что студент – будущий переводчик, являясь субъектом самоуправления, а также субъектом учебной и квази-профессиональной деятельности, призванной подготовить его к деятельности профессиональной, совершенствует личностные качества.

Обозначив важность уровня самоуправления в общей стратификации управленческой культуры студента, обратимся к *концепции ограничений М. Вудкока и Д. Фрэнсиса*.

Эта концепция не строится на суммировании нужных человеку качеств, обеспечивающих эффективное исполнение им определенных профессиональных операций. Напротив, она исходит из эмпирического анализа того, что мешает нам проявить эти качества; другими словами, она исходит из трактовки ограничений. Фактор, сдерживающий потенциал и результаты работы «системы», т.е. организации в целом, рабочей группы или одного человека, называются ограничениями.

В целом, концепция ограничений кажется полезной, содержательной и интересной для ее развития в рамках педагогической науки, в частности исследования того, что является ограничением для студента в самостоятельной учебной деятельности. Суммируем основные положения рассматриваемой концепции.

Каждый человек имеет возможность развивать и повышать эффективность своей работы, но по причинам, часть которых очевидна, а часть – нет, у каждого есть и области недоразвитых способностей. Это – ограничения. Теория ограничений предполагает в качестве быстрее и наиболее практичного способа осуществления ускоренного саморазвития путь изучения, осознания и преодоления ограничений, препятствующих успеху и личностному росту.

Идея концепции такова, что внимание рекомендуется обращать на те факторы, которые препятствуют полной реализации соответствующих личностных возможностей. Поступая таким образом, можно обеспечить быстрый личностный рост, и этот успех позволяет поверить в реальность перемен в самом себе. Педагогические и психологические исследования говорят о том, что студенты старших курсов достаточно проницательны и имеют определенное представление о том, что им нужно для совершенствования, но у них отсутствует как система для точного определения

этих нужд, так и средства их реализации. То же самое можно сказать о студентах - будущих переводчиках.

От постановки проблемы авторы концепции переходят к описанию возможных путей и способов идентификации каждого из ограничений, а также поиска реальных путей развития качеств личности, способствующих преодолению этих ограничений. В рамках разработанной концепции мы провели исследование основных компонентов, способствующих эффективной организации самостоятельной деятельности студентов переводческого отделения и соотнесли их с конкретными качествами личности. Ниже представлены качества личности, развитию которых, по нашему мнению, должно уделяться целенаправленное внимание в курсе подготовки переводчиков. Они же – основа успешной самостоятельной работы:

1. наличие высоких этических и моральных ценностей, отвечающих гуманистической образовательной парадигме;
2. осознание четких личных целей;
3. потребность в постоянном личностном росте и самосовершенствовании;
4. опыт решения проблем;
5. изобретательность и способность к инновациям;
6. знание современных управленческих подходов;
7. организаторские способности;
8. способность формировать и развивать эффективные рабочие группы, быть их активным участником.

Ещё раз сформулируем тезис о необходимости формирования вышеуказанных качеств у студентов и проиллюстрируем это статистическими данными. Так, аудиторная нагрузка в западных университетах составляет примерно 20-25% учебного времени студента и гораздо больше времени отводится на различные формы самостоятельной работы. Так, в Великобритании студент проводит в аудиториях (включая лекции, тьюторские занятия, практикумы, контрольные работы и т. п.) в среднем *16 часов в неделю*, в России же - *до 40 часов*. Соотношение между аудиторной нагрузкой и

самостоятельной работой студента в ведущих вузах США колеблется от 1:2 до 1:3. Это означает, что при недельной нагрузке в 48-60 часов на аудиторные занятия (как лекции, так и семинары) приходится только *16-26 часов*. Учитывая то, что американская система подготовки студентов приводит к блестящим результатам (востребованность выпускников на рынке труда, их карьерный рост и мобильность), данная статистика свидетельствует о том, что опыт организации самостоятельной работы в американских вузах заслуживает внимания и тщательного анализа.

В рамках данной статьи рассмотрим, какие компоненты педагогической системы могут способствовать развитию вышеобозначенных качеств у студентов.

Прежде всего, рассмотрим особенности *целеполагания*. Американская система высшего образования прагматически ориентирована. Выпускники американских высших школ выгодно отличаются от выпускников российских вузов по признаку целенаправленности своих академических усилий. Американские студенты, особенно постдипломных программ, могут точно сформулировать, что они ожидают от каждого из курсов, и как полученные знания и умения помогут им в карьере. В России же, по данным социологического опроса, проведенного в марте 2006 года Центром маркетинговых и социологических исследований (ЦМиСИ) Кадрового Дома «СуперДжоб», каждый второй россиянин старше 40 лет, имеющий высшее образование, не работает по специальности, полученной в высшем учебном заведении. Оторванность образования от реальных потребностей человека в современном мире и неразвитость механизмов возвращения взрослого человека в стены университета для дальнейшего академического выстраивания своей профессиональной карьеры часто приводит образовательные маршруты наших сограждан в тупик.

Конечная цель обучения по любой профессионально-ориентированной программе в США проецируется и на целеполагание любого отдельного курса. Цель конкретизируется в задачах. Важно отметить, что помимо задачи, отражающей непосредственную специфику и содержание предмета, любой курс обязательно ориентирован и на следующие направления:

- помочь студентам улучшить их способность критически и аналитически мыслить, видеть логику аргументации, определять и оценивать те принципы, которые определяют соответствующую аргументацию;
- предоставить студентам возможность совершенствовать свои навыки работы в команде, и таким образом, учиться у других и расширить круг своих личных и профессиональных связей;
- помочь студентам лучше узнать себя, особенно с точки зрения навыков, необходимых в профессиональной деятельности;
- дать студентам относительно широкую подготовку и научить их пополнять, обновлять знания, умения и навыки по мере необходимости.

Отметим, что те же самые направления выделяются как сущностные в рамках Болонского процесса.

Принципиально важным для реализации, а не просто декламации выше обозначенных задач, становится, по нашим наблюдениям, тот факт, что задачи проговариваются в группе, они осознаются и принимаются всеми участниками. Рассмотрим один из приемов организации смыслового целеполагания, который был изучен нами в контексте американской высшей школы и который на сегодняшний день успешно реализуется в нашей практике при подготовке студентов - будущих переводчиков: *письменное изложение личных целей* (statement of personal goals). Обычно это задание студенты получают после первого класса курса, на котором, как обычно излагается общая концепция и логика будущих занятий. Студенты, таким образом, получают реальный шанс проанализировать собственные личные цели в контексте нового курса. Это развивает такие навыки как ориентация на цели, организационные навыки, навыки самоорганизации и работы над собой в аспекте планирования собственного академического маршрута, и в частности в аспекте организации собственной самостоятельной учебной деятельности.

В прямой корреляции с изложением личных целей находится другой, успешно реализуемый нами прием, а именно - задание по *оценке самого себя* (self-evaluation). Преподаватель просит студентов описать, как курс способствовал

достижению персональных целей, поставленных на начало обучения. Это дает студентам шанс оценить собственный прогресс и зарегистрировать положительные изменения, а также наметить дальнейшее направление собственного развития. Особо отметим тот факт, что в подобного рода работах всегда предлагается проанализировать пройденный предмет в контексте других предметов программы и отметить, где студент видит связи, и как новое знание и новые приобретенные умения «вписываются» в наличный опыт и в программу его дальнейшего личностного и профессионального развития.

В американской системе высшего образования навык самооценки ценится настолько высоко, что в некоторых школах (например, школа Fairhaven) студентам выставляют финальные оценки не по фактическим результатам экзаменов, тестов и участию в проектах, а по качеству написанной самооценки, которая, естественно, будет отражать все из перечисленных выше виды работ, но не в стандартной и часто ограниченной интерпретации преподавателя, а в собственной трактовке, в контексте прошлого опыта и перспектив.

Хотя не существует определенной модели написания самооценки, качественно выполненные работы имеют ряд общих черт.

Во-первых, повествование самооценки максимально конкретно и точно. Например, предложение типа *«Этот класс был для меня чрезвычайно полезным, так как через дискуссии и через изученные материалы улучшились мои навыки анализа»* не даст четкого представления о том, что именно студент извлек из данного класса, и существенно снизит качество работы. Требуется конкретизация: дискуссии на какую тему, в каком формате, что именно из прочтенного и анализа какого текста.

Во-вторых, особый акцент делается на умение задавать вопросы – навык, который, по словам многих исследователей и практиков, является показателем высокой степени образованности, он совершенно необходим в работе с людьми, в том числе в сфере перевода и переводоведения. Развитие этого навыка в контексте написания самооценки происходит через постановку вопросов самому себе. Приведем несколько примеров:

- Делал ли я больше/ меньше, чем требовал преподаватель? ... чем изначально собирался я сам? Почему?
- В чем я сейчас разбираюсь лучше всего как следствие прохождения этого курса?
- Что для меня до сих пор остается неясным?
- Мои сильные и слабые стороны как студента. Что я делал в течение курса для их улучшения? Что я собираюсь делать дальше?
- Что мне больше всего понравилось в этом классе? Что меня раздражало больше всего? Как на эти процессы повлияли мои собственные установки и качества?
- Чему я научился? Чему я хотел научиться? и т.д.

Как видно из приведенных примеров, ни одна оценка не имеет такого широкого потенциала для истинной оценки достигнутого за время курса как вопросы студента к самому себе. Профессор Fairhaven College, Western Washington University (США) Фил Агер выделяет четыре компонента, которые принципиально важны для истинной оценки пройденного курса:

- когнитивный – включает в себя серию вопросов о полученном знании;
- операциональный – о приобретенных навыках и умениях;
- оценочный – ориентирует студента на анализ полученных знаний и умений в контексте реальной, неакадемической жизни;
- эмотивный – насколько класс помог студенту узнать себя лучше, насколько он в целом стоил проведенного времени и затраченных сил.

Написание самооценок может трактоваться как важное направление развития качеств, обозначенных нами в начале работы – качеств, актуализация которых на уровне самоуправления будет способствовать эффективной самостоятельной учебной и исследовательской деятельности. Задача преподавателя, особенно на первых порах, – донести до студента идею о том огромном обучающем и развивающем потенциале, который несет в себе этот вид работы.

Далее обратимся к активной форме организации деятельности студентов, используемой преподавателями кафедры перевода и стилистики английского языка – работе в группах. Важно отметить, что самостоятельная учебная

деятельность не ограничивается лишь собственной, изолированной деятельностью каждого конкретного студента. В переводческой подготовке важное место занимают групповые, но самостоятельные (т.е. без участия преподавателя) проекты (редактирование переводов, анализ текстов, составление специализированных словарей, изучение сочетаемости и т.д.) Сразу отметим, что умение студентов *работать в команде* не воспринимается нами как само собой разумеющееся. Считаем необходимым, чтобы преподаватель устно или через программу курса знакомил студентов с особенностями групповой работы и раскрывал механизмы, по которым индивидуальная работа каждого внутри общего проекта будет оцениваться.

Четкость и конкретность требований преподавателя относительно работы в команде – первый шаг к самодисциплине каждого из членов проекта и всей команды в целом. Преподаватель заранее оговаривает типичные проблемы работы в группе:

1. отсутствие доверия, возникающее из-за того, что члены команды изначально ориентированы на поддержание своего статуса, а не на общую цель. Студентам с такой установкой трудно открыться, трудно позволить себе сделать ошибку;
2. боязнь конфликта направляет все усилия на поддержание не всегда продуктивного равновесия;
3. отсутствие последовательности в реализации принятых решений;
4. нежелание принимать и разделять ответственность;
5. сосредоточенность не на результате, а на собственной оценке, на способах самоутверждения и т.д.

В конце каждого группового проекта студентам предлагается произвести *360° оценку* работы участников общего проекта. Эта процедура ориентирована на оценку личного вклада каждого в групповой проект. Многие эксперты считают, что 360° - идеальный инструмент для рефлексии над проделанной работой, а также для планирования дальнейшего академического маршрута, существенной составной частью которого является самостоятельная учебная и научная деятельность.

Учитывая ту роль, которую играет навык работы в команде в современном мире, такая форма организации работы студентов кажется очень перспективной. Работая над совместным проектом, студенты развивают свои организационные навыки, учатся решать проблемы, учатся влиять на других, на практике пробуют нестандартные, оригинальные решения.

Подводя итог вышеизложенному, подчеркнем, что сегодняшние первокурсники не обладают достаточными навыками организации собственной самостоятельной работы. Они так же часто не имеют представления о том, какая роль отведена самостоятельной работе в новой системе планирования учебной нагрузки. В связи с этим считаем необходимым подчеркнуть важность целенаправленного формирования у студентов умений и навыков самостоятельного мышления и практического применения знаний. В планировании и реализации любого практического или теоретического курса (особенно на уровне бакалавриата) важно помнить, что главное – это подготовить условия для дальнейшего самостоятельного академического и профессионального роста каждого выпускника. Действительно, самостоятельность должна рассматриваться всеми участниками учебного процесса как критерий зрелости студентов, что само по себе является мощным стимулом к самоорганизации, мобилизации и планированию использования внутренних ресурсов.

Цели, задачи, а так же логика и сам процесс формирования навыков самостоятельной учебной деятельности у будущих переводчиков гармонично вписывается в современную гуманистическую парадигму, где ситуативное управление, самоуправление и самоорганизация рассматриваются как необходимые и важные составляющие самостоятельной учебной и научной деятельности студентов. Концептуальные основы данного процесса, включая его принципы, были сформулированы в рамках следующих подходов: гуманистический, системный, компетентностный, личностно-деятельностный, культурологический, рефлексивно-креативный.

МЕТОДИКА ПРОВЕДЕНИЯ ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЙ ПО КУРСУ «ПОЛИТИЧЕСКАЯ ФИЛОСОФИЯ»

Студенты, обучающиеся по специальности «Политология» имеют возможность в курсе общепрофессиональных дисциплин изучить курс, основанный на произведениях классиков политологической мысли. Лекции дополняются еженедельными практическими занятиями, проводящимися по авторской методике.

Целью проведения практических занятий является выработка навыка ведения дискуссии по контекстному и сущностному содержанию научных текстов любого уровня сложности.

Задачи обучения связаны в первую очередь с формированием универсальных и специальных навыков:

1. формирование и развитие навыка направленного проблемного чтения оригинальных научно-политических текстов;
2. совершенствование навыков написания конспектов, опорных и логических схем;
3. тренировка уверенного владения навыками участия в наукообразной дискуссии с определением собственных позиций и значимости в рамках дискуссионного поля;
4. становление первичных навыков модерирования с учетом видения групповой динамики и смысловой направленности дискуссии.

Задание для подготовки к практическому занятию имеют свои особенности:

1. Как правило, отсутствует членение темы, обычно формулируемой в виде названия произведения (например, тема семинара №8 «Герберт Маркузе. «Одномерный человек»), на отдельные вопросы, что исключает соблазн «частичной» подготовки к занятию.
2. Список источников предоставляется студентам в начале учебного семестра из расчета освоения не более одного произведения в неделю. Список формируется при полном игнорировании количественных показателей (числа

страниц или Мб для электронных вариантов), но в соответствии с ростом интегративных показателей сложности усвоения либо в соответствии с тематикой лекционных занятий.

3. Вводное практическое занятие полностью посвящается изучению методики проблемного направленного чтения текста (с вычленением принципиально важных вех биографии автора, места предложенной к ознакомлению работы в его творческом наследии; определение центральной идеи книги, перечня используемых и вновь вводимых в научный оборот терминов и понятий, методологической платформы, принадлежности к направлению политической мысли, определение смысловой структуры работы и т.д.). Здесь же освещаются основные принципы создания, требования и критерии оценивания конспектов и опорных схем.

Формы контроля:

1. *Регулярные для всех:*

а) проверка конспектов (подтверждение прочтения, а также оценка прогресса каждого студента в деле вычленения и акцентуации логики и смыслов текста);

б) выполнение тестовых заданий (дополнительная фиксация основных понятий и новаторских суждений и выводов автора текста).

2. *Периодические для всех/для отдельных участников группы:*

а) составление листа наблюдения (за групповой динамикой, интеракциями отдельных участников дискуссии, за поведением модератора);

б) написание эссе (поддержка или критика наиболее спорных идей автора суждениями студента, важнейшей чертой которых признается валидность, глубина и самостоятельность).

Общий ход занятия имеет следующую структуру: выполнение тестового задания, выбор формата дискуссии с обязательным разъяснением правил, проведение дискуссии, обсуждение хода и итогов дискуссии (анализ возможен и в ходе самой дискуссии, если обсуждение по каким-либо причинам начинает «буксовать»).

Преподавателю важно предусмотреть вариант обсуждения, выбрав его из числа указанных:

1. Традиционный рекомендуется на начальной стадии внедрения методики в работу с конкретной группой, когда основной сложностью для студентов является сам процесс содержательного освоения текстового материала, либо в случаях с текстами повышенной сложности. Модератором выступает сам преподаватель. Вопросы формулируются для всей группы в целом таким образом, чтобы каждый последующий вопрос был не столько логическим продолжением предыдущего, но в полную силу опирался бы на ответ студентов (для формирования эффекта сопричастности студентов к определению русла дискуссии) с последующим подведением к наиболее значимым фактам и выводам работы.

2. С выделением экспертов-супервизоров из числа студентов, удовлетворительно справляющихся с освоением содержательной составляющей. Их выведение из числа активных («говорящих») участников дискуссии в «молчаливых» экспертов позволяет также активнее проявляться более сдержанным членам группы. Супервизоры в свою очередь также могут быть разделены на подгруппы – в зависимости от стоящих перед ними задач: одни могут наблюдать и фиксировать в листах наблюдения сам механизм управления дискуссией (т.е. следить за деятельностью модератора), другие – за участием в обсуждении всей группы или отдельных рядовых участников дискуссии (в качестве методики анализа можно использовать любую платформу, в т.ч. метод анализа интеракций Р. Бэйлза, системного анализа, анализа групповой динамики и т.д.).

3. С выбором группой/назначением модератора из числа студентов. В качестве базы используется вариант с выделением экспертов-супервизоров, с той лишь разницей, что преподаватель выводится за рамки дискуссии, что способствует окончательному раскрепощению особенно молчаливых участников и в целом – оживлению всей групповой динамики.

4. *Интервьюирование*. Вариант работы, который позволяет вовлечь в активный познавательный процесс даже не готовых к занятию студентов. Для полноценного участия в такого рода дискуссии им необходимо лишь владеть навыком проведения фокусированного направленного интервью. Т.е., не зная предмета обсуждения, интервьюер должен предпринять все усилия к тому, чтобы за короткий срок (3-5 минут) помочь прочитавшему текст сформулировать его смысл. Возможно использование различных модификаций интервьюирования: от одновременной работы фиксированных пар на протяжении всего времени обсуждения до последовательной работы одного интервьюера с несколькими респондентами или одного респондента с несколькими интервьюерами и т.д. Не участвующие в интервью работают над составлением листов наблюдения за поведением респондента, интервьюера или за динамикой их взаимодействия.

5. *Групповые антитезы* как форма работы диктуются обычно специфическими характеристиками текстов (например, наличие в самом источнике противопоставлений типа «философы» - «эксперты», «свобода от»-«свобода для» и т.д.). Группа на основе желания участников делится на две подгруппы, и обсуждение идет по принципу «стенка на стенку». В роли модератора – студент или преподаватель. Желательно также выделить супервизоров.

6. *«Мозговой штурм»* рекомендуется для обсуждения текстов повышенной сложности в условиях, когда большинство группы признает недоступность текста для понимания. Группа делится на две равные части (вне зависимости от личной оценки степени проникновения в текст). Первая группа пытается коллективными усилиями а) осмыслить обстоятельства, осложняющие освоение текста; б) проникнуть в содержание текста. Вторая – наблюдает за первой группой, фиксирует анализ происходящего в листах наблюдения.

ТЕСТЫ В ПРЕПОДАВАНИИ ДИСЦИПЛИН ГУМАНИТАРНОГО ЦИКЛА: ВОЗМОЖНОСТИ И ОГРАНИЧЕНИЯ

По мере развития информационных технологий в сфере образования наблюдается все более широкое распространение в преподавании разного рода дисциплин стандартизованных и формализованных средств обучения и контроля, среди которых ведущую роль играет тестирование. При этом, однако, не менее широко распространено мнение об их принципиальной неприменимости в гуманитарных науках, к которым, безусловно, относится и литературоведение.

Возражения против использования тестов в основном сводятся к трем суждениям: во-первых, справедливо указывается на отсутствие строгой терминологии, относительности и полемичности гуманитарных наук; во-вторых, не менее убедительно звучит утверждение об иррациональной, а точнее внерациональной природе произведений художественной литературы, то есть, несводимости их содержания к информационно-логической составляющей текста, а, следовательно, и невозможности каким-либо образом стандартизировать и формализовать процесс преподавания в этой области; третьим, не менее важным доводом против использования тестов на занятиях литературы является утрата эмоционально-эстетического эффекта художественного текста в ходе разработки и применения тестовых заданий. Но при более внимательном рассмотрении оказывается, что все эти аргументы не имеют отношения к предмету, изучением которого занимаются студенты в ходе освоения дисциплины «История зарубежной литературы». В первом случае речь идет о метанаучном подходе, то есть, о степени соответствия разных видов литературоведческого дискурса (но не самой литературы) критериям научности. Действительно, любая интерпретация текста «Гамлета» является полемичной, но это не отрицает самого факта существования текста пьесы и необходимости приобщения к нему студентов. Во втором случае, напротив, деятельность по изучению предмета смешивается с самим предметом, что,

впрочем, вполне объяснимо, ведь именно в литературоведении объект исследования, инструменты исследования и средства выражения результатов исследования, в конечном счете, совпадают – в любом случае речь идет о словах: «литературоведение, как наука, не только пользующаяся языком, но и занимающаяся словесностью, попадает в положение, особенно сложное. <...> Современный критик далеко не уверен, что сможет выразиться адекватно объекту и своей собственной мысли о нем. <...> Отсюда... развилась непрерывная оговорочность, усложненность, доходящая до косноязычия» [1]. Третье возражение против применения тестов в преподавании литературы является наиболее существенным и касается литературно-теоретического обоснования технологических аспектов тестирования, которые учитывают специфику данной дисциплины.

По мнению специалистов, качественное тестирование становится возможным при соблюдении двух условий: наличие в науке устойчивого элемента, который бы в наименьшей степени был подвержен плюралистичности и доктринерству, и высокая степень теоретизации, обеспечивающая возможность формализации тестовых заданий. В этом отношении литературоведение по сравнению с другими науками гуманитарного цикла оказывается в выгодном положении – самый устойчивый его элемент, в наименьшей степени подверженный неоднозначной трактовке (корпус изучаемых текстов), совпадает с основным объектом обучения. Соответственно, с педагогической точки зрения наиболее плодотворной теоретической основой для разработки тестовых заданий должен стать подход, ставящий во главу угла именно изучение текста произведения художественной литературы.

Среди всего разнообразия литературоведческих концепций наиболее известна своей приверженностью к текстуально-аналитическим методам исследования англо-американская «новая критика». Практическая эффективность разработанных ею приемов работы с текстом общепризнанна: «“Новая критика” живет двумя жизнями. Она мертва как движение, и это доказали многие критические дискуссии. Но преподанные ею уроки

литературного исследования продолжают жить, они образуют нормы эффективного обучения и отмечают границы, внутри которых стремится утвердить себя практически вся критика. Именно “новая критика” определяет и закрепляет ядро практической исследовательской работы – пристальное прочтение литературных текстов» [2].

Внимание к тексту приобретает особое значение в современных условиях агрессивно-подавляющего распространения аудиовизуальных средств коммуникации, в которых с большой интенсивностью происходят процессы, названные Т. С. Элиотом распадом цельности мировосприятия: на фоне общего шума, рассеивающего внимание, слова начинают стремительно терять свою эстетическую значимость, лишаясь возможности «осуществлять в уме интеграцию эмоций и интеллекта из неорганизованной массы ощущений» [3].

Одним из самых результативных приемов работы с текстом, выработанным «новой критикой», было так называемое «пристальное прочтение» (close reading), которое включало в себя осознание того, что текст является сложным и запутанным, но в то же время организованным и целостным, сосредоточение внимания на многообразной семантике текста и внутренней соотнесенности его элементов, стремление выявить цельность структуры в гармонии составляющих ее частей. В современных условиях представляется целесообразным придать пристальному прочтению форму тестовых заданий по идентификации текстов, она вполне соответствует и структуре художественного текста, и психологии его восприятия читателем.

Любое изучение текста, по крайней мере, на предварительном его этапе неизбежно связано с его разделением на составные части – это обусловлено как внутренней структурой, так и значительным объемом литературных произведений. Поэтому в качестве дидактической единицы преподаватель всегда имеет дело с каким-то фрагментом произведения. С текстуально-аналитической точки зрения функцию наиболее полноценной дидактической единицы, соединяющей в себе информационно-логическую и эмоционально-эстетическую составляющие произведения литературы, может выполнять

художественная деталь. С точки зрения «новой критики» сущность художественного текста определяется тем, что он имеет не только логическую структуру, он обладает еще «свободной индивидуальной фактурой», которая состоит из деталей. Целостность произведения литературы определяется тем, что, по словам Генри Джеймса, его части «перетекают друг в друга, оставаясь тесно связанными элементами единой системы выражения, таким образом, что любое звено (диалог, деталь, фигура умолчания) равнозначно целому» [4]. То есть, выделение отдельных фрагментов из произведения не только наименее ущербный способ работы с текстом, так как он в минимальной, по сравнению, например, с кратким пересказом, степени искажает его художественную сущность. Он делает более наглядной его целостную форму, то, как «каждое слово, каждая запятая работают непосредственно на общий эффект» [5]. Например, студенту предлагается определить, из какого произведения – Э. М. Ремарка «На западном фронте без перемен» или Э. Хемингуэя «Прощай, оружие» – взяты два следующих отрывка:

«Приглушенный гул фронта доносится до нас лишь очень слабо, как далекая-далекая гроза. Стоит шмелю прожужжать, и гула этого уже совсем неслышно. А вокруг нас расстилается цветущий луг. Колышутся нежные метелки трав, порхают капустницы, они плывут в мягком, теплом воздухе позднего лета; мы читаем письма и газеты и курим, мы снимаем фуражки и кладем их рядом с собой, ветер играет нашими волосами, он играет нашими словами и мыслями».

«Ту гору тоже пытались взять, но безуспешно, и осенью, когда начались дожди, с каштанов облетели все листья, и ветки оголились, и стволы почернели от дождя... Над рекой стояли туманы, и на горы наплзали облака, и грузовики разбрызгивали грязь на дороге, и солдаты шли грязные и мокрые в своих плащах».

В каждом из фрагментов описана война – тема, общая для обоих писателей. Но произведение Ремарка было манифестом, написанном от лица представителя поколения молодых людей, которые в жизни не видели ничего кроме войны, в повествовании это, среди всего прочего, выражается в частом

переходе рассказчика на местоимение множественного числа. В то время как для персонажа Хемингуэя война была одним из проявлений отчуждения, враждебных отношений между миром и человеком, отсюда безличная манера описания будничности войны и смерти, одним из образов которых становится дождь, упоминаемый в приведенном отрывке. Поэтому первый фрагмент взят из романа Ремарка, второй – из романа Хемингуэя, но для того, чтобы определить это, студенту необходимо иметь целостное представление о мировосприятии каждого из авторов и средствах его выражения в текстах произведений. То есть, поиск правильного ответа, несмотря на его стандартизованную форму, оказывается связанным не с механическим запоминанием, а с расшифровкой единиц информации, выстраивании их в определенную структуру, при этом, определяющими критериями становятся потенциальный эстетический статус той или иной языковой единицы и его соотносительность с эстетической системой конкретного произведения конкретного автора. Условием успешного выполнения задания становится умение установить связь между конкретными деталями и общим эстетическим смыслом произведения, это позволяет избежать чрезмерного схематизма, свойственного стандартизованным формам контроля.

Не менее важен и психолого-педагогический аспект применения данного вида тестирования. Согласно одному из основоположников «новой критики» А. Ричардсу, чтение литературного произведения представляет собой взаимодействие контекстов литературного произведения, контролируемых автором, с неконтролируемыми контекстами в сознании читателя. В результате появляется некий неуправляемый комплекс контекстов, чья неуправляемость становится особенно пагубной в условиях информационной избыточности – она может привести к полному рассогласованию элементов произведения и разрушению его самодовлеющей целостности. Осуществить управление читательскими интерпретациями возможно двумя способами. Во-первых, обеспечить контроль контекстов содержания литературного произведения с помощью его трансформации в эстетически наиболее значимые фрагменты (то

есть, несущие в себе информацию о целостной структуре произведения). Фактически, речь идет об установлении определенных рамок, семантических полей, с одной стороны, ограничивающих и обедняющих содержание произведения, с другой – концентрирующих внимание на наиболее значимых, с точки зрения преподавателя, его аспектах. Управление контекстами происходит не на стадии прочтения, а на стадии отбора необходимых фрагментов. Во-вторых, формирование читательской интерпретации возможно с помощью предварительной подготовки студентов, их знакомства с изучаемыми авторами, их творчеством и, что немаловажно, закреплением иерархического ценностного статуса того или иного произведения путем его включения в список, обязательный для прочтения.

Применение тестирования приобретает особую важность в контексте развития современных технологий. В условиях практически неограниченного доступа к любым информационным ресурсам и порождаемой этой доступностью информационной избыточностью среди всех познавательных процессов возрастает удельный вес внимания, которое начинает вытеснять с привилегированного места память, традиционно считавшуюся матерью обучения. Современный студент привыкает слушать и не слышать, смотреть и не видеть. Тестовые задания позволяют добиться необходимой для процесса обучения концентрации восприятия, отсеивая несущественную информацию, и своей строгой структурой искусственно создают ситуацию, находясь в которой, обучаемый вынужден обращать внимание на наиболее существенные детали изучаемого предмета.

Тест задает сознанию человека жесткую модель принятия решения в агрессивной информационной среде. В культовом отечественном телесериале «Семнадцать мгновений весны» завязкой сюжета становится полученное советским разведчиком задание: ему предстоит выяснить, кто из высших руководителей нацистской Германии ведет сепаратные переговоры с западными союзниками. Так как герою Юлиану Семенову необходимо принять решение, которое, во-первых, должно быть однозначным, а во-вторых,

имеющим далеко идущие практические последствия, полковник Исаев преобразует донесение, полученное от руководства, в тестовое задание с вариантами ответов. Он составляет исчерпывающий список правителей Третьего рейха (для большей наглядности и драматизма в фильме он выполнен на отдельных листах бумаги в виде карикатурных рисунков), затем анализирует всю имеющуюся у него информацию и методом исключения приходит к правильному выводу. Данный пример свидетельствует о важном практическом аспекте тестовых заданий – благодаря своей строгой формализованной структуре тест позволяет испытуемому осознать механизмы принятия того или иного решения, так как он без пропусков воспроизводит и проговаривает все этапы мыслительной деятельности, предвещающие вынесение конкретных суждений и выполнение того или иного действия. Чем выше уровень конкретности и практической значимости принимаемого решения, тем более осознанным должен быть процесс выбора. Именно поэтому агент (от лат. *agens* – «действующий») советской разведки в тылу врага придает очередному заданию тестовую форму – она помогает выявить максимум возможных ошибок на любом из этапов рассуждений и действий. В связи с этим, в ходе обучения вполне допустимым приемом может быть не только работа по выполнению, но и по составлению тестовых заданий самими студентами.

Как и любой технологический процесс тест имеет свои негативные стороны. Во-первых, тест создает стрессовую ситуацию: испытуемый (слово, образованное от глагола «пытать») на время выполнения задания помещается в жесткие условия, которые неизбежно вызывают чувство дискомфорта. Это психологическое напряжение в разумных пределах может стимулировать обучаемого, но в случае перегрузки, напротив, увеличить количество неверных ответов.

Вторым недостатком тестовых заданий, являющимся продолжением его достоинств, можно назвать чрезвычайно высокую зависимость от технологий. Технологичность тестов экономит время и делает более объективным контроль усвоения знаний студентами, но в то же время техническая составляющая тестового задания лишь весьма опосредованно связана с собственно материалом, усваиваемым обучаемыми. Поэтому студент, слабо владеющий техникой, но хорошо знающий материал дисциплины может дать очень плохие результаты, и

наоборот, технически подготовленный студент, имеющий посредственные знания, в конечном итоге может получить более высокий балл. Самым красноречивым примером, иллюстрирующим этот врожденный порок данной формы контроля знаний, можно считать тот факт, что в электронной энциклопедии «Википедия» (англоязычная версия) в статье, посвященной тестам, среди релевантных ссылок указан раздел «Мошенничество в образовании» – именно в тестах знание правильных ответов на поставленные вопросы не всегда свидетельствует о знании самого предмета.

К еще одной из слабых сторон теста можно отнести то, что всегда основывается на жесткой субъектно-объектной структуре отношений между обучающим и обучаемым. Содержание заданий, аспекты изучаемых явлений, формы познавательной деятельности целиком и полностью определяются составителем теста. Студент, выполняющий тестовые задания, не должен проявлять какой-либо инициативы, мало того, любое отклонение от алгоритма, прописанного автором теста, жестко пресекается. Поэтому отнюдь не все вопросы и задания поддаются преобразованию в формализованный вид. Более того, злоупотребление данной формой обучения и контроля вполне способно полностью подавить творческое начало в студентах. Ее стандартизованность не позволяет развивать речь, и любой, даже самый качественный тест носит исключительно репродуктивный характер.

Поэтому тест не может быть единственной формой обучения или даже контроля, но не следует и умалять его значимость в современных образовательных технологиях. Адекватность формы и содержания тестовых заданий конкретным техническим условиям и методологии преподаваемой дисциплины способно существенно повысить качество самостоятельной работы студента.

Литература:

1. Урнов Д. Литературное произведение в оценке англо-американской «новой критики». М.: Наука, 1982. с. 3.
2. Западное литературоведение XX века: Энциклопедия. М.: Intrada, 2004. с. 335.
3. Писатели США о литературе. М.: Прогресс, 1982. Т. 1. с 134.

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ РАБОТЫ С ВИДЕОМАТЕРИАЛОМ В КОНТЕКСТЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

Направленность современной системы образования на формирование общекультурной и профессиональной компетентности обучающихся требует пересмотра содержания обучения иностранному языку и форм его организации. Лабораторные и самостоятельные внеаудиторные занятия с использованием видеосюжетов или полностью посвященные просмотру видеофильма имеют исключительное значение при изучении иностранного языка и культуры страны изучаемого языка. Основной целью такого занятия является иллюстрация материала (лексического, грамматического, культурологического и другого) или демонстрация фрагмента, тема которого в дальнейшем может перерасти в дискуссию, ролевую игру, диалогическое или монологическое высказывание, письменный отзыв (эссе), создание коллажа и т.д. Видеофильм – это визуальная опора, которая, задействуя различные виды памяти (зрительную, слуховую, эмоциональную; произвольную и непроизвольную), способствует более качественному усвоению и закреплению материала, создает наглядность в процессе обучения и практики общения на иностранном языке, моделирует ситуации живого общения.

Деятельность по подготовке лабораторного занятия с использованием видеофильма включают в себя следующие этапы:

1. Проанализировать цели урока, его содержание и логику предоставления и изучения материала.
2. Выделить главные элементы, которые должны быть усвоены обучающимися, сформулировать цель и задачи занятия.
3. Установить на каком этапе и для решения какой цели и задачи необходимо использовать видеосюжет.
4. Отобрать оптимальный видеоматериал.

5. Определить методы и приёмы, с помощью которых будет обеспечиваться познавательная деятельность обучающихся.
6. Сформулировать учебные и контрольные задания.

Обучающие задачи в данном случае формулируются в зависимости от цели преподавания и могут быть посвящены работе над лексикой, грамматикой, синтаксисом, фонетикой, интонационной выразительностью, аудированию, совершенствованию умений понимания речи на слух и понимания значения слова на основе увиденного, общему лингвистическому образованию студента.

Развивающие задачи заключаются в развитии личности студента, формировании его познавательных способностей; развитии логического мышления, памяти, внимания, воображения; развитии умения перерабатывать полученные знания, анализировать, систематизировать, обобщать, делать выводы, сравнивать, рассуждать, приводить доказательства; развитии творческого и критического мышления.

Воспитательные задачи направлены на развитие умения студентов высказывать свое мнение, свое отношение к увиденному; умения внимательно слушать собеседника; усвоение обучающимися элементарных правил этикета в общении; умения осуществлять самоконтроль и самокоррекцию; умения работать самостоятельно и в группе согласно собственному темпу или установленному времени; эстетическое воспитание и интеллектуальное развитие (знакомство студентов с выдающимися представителями страны: художниками, архитекторами, поэтами, писателями, музыкантами).

Лабораторные практикумы являются одним из видов самостоятельной работы обучающихся, направленных на решение познавательных и практических задач. В процессе самостоятельной деятельности студент должен научиться выделять познавательные задачи, выбирать способы их решения, выполнять операции контроля за правильностью решения поставленной задачи, совершенствовать навыки реализации теоретических знаний. Формирование навыков и умений самостоятельной работы студента может протекать как на сознательной, так и на интуитивной основе.

Исследования педагогов и психологов позволяют условно выделить четыре уровня самостоятельной продуктивной деятельности обучающихся, соответствующие их учебным возможностям:

1. Первый уровень – копирующие действия обучающихся по заданному образцу.
2. Второй уровень – репродуктивная деятельность по воспроизведению информации о различных свойствах изучаемого объекта, в основном не выходящая за пределы памяти.
3. Третий уровень – продуктивная деятельность самостоятельного применения приобретенных знаний для решения задач, выходящих за пределы известного образца, требующая способности к индуктивным и дедуктивным методам.
4. Четвертый уровень – самостоятельная деятельность по переносу знаний при решении задач в совершенно новых ситуациях, условиях по составлению новых программ принятия решений, выработка гипотетического аналогового мышления.

На первом уровне самостоятельности студентов работа с видеофильмом / эпизодом проходит в три этапа: преддемонстрационный, демонстрационный и последедемонстрационный.

1 этап. Преддемонстрационный.

Основная цель данного этапа заключается в формировании психологического фона. Для достижения данной цели целесообразно организовать деятельность, направленную на приобщение студентов к кинематографу как к одному из видов искусства и максимальное получение информации о фильме или эпизоде, а также необходимо правильно сформулировать и чётко объяснить задачи просмотра материала, снабдить студентов соответствующими ориентирами.

На этом этапе преподаватель предоставляет информацию о фильме студентам: о его названии, жанре, создателях, месте действия, актерах. Объявление названия фильма побуждает студентов к беседе на данную тему: они могут строить предположения о сюжете, искать ключевые слова и проблемы, которые могут быть затронуты в фильме. Преподаватель задает вопросы, которые наталкивают студентов на размышление, высказывание

личного отношения к вопросу. Студентам предоставляется дидактический материал и следующие задания:

- вопросы, на которые они могут ответить в процессе просмотра фильма, варианты ответов;
- задания на характеристику и оценку персонажей / ситуации;
- задания на внимание (кому принадлежит реплика, в какой ситуации она была сказана, как она характеризует персонажа / страну; в какой последовательности происходили предложенные события и т.д.). Такие задания подготавливают студентов к пересказу содержания;
- задания на пополнение словарного запаса (выписать слова, имеющие отношение к теме еда, спорт, путешествие или любые другие);
- задания на повышение межкультурной компетенции (наблюдение за жестами, поведением; формирование представления о стране, людях, сообществах и т.д.)

Выполняются упражнения на снятие языковых трудностей восприятия текста и трудностей понимания его содержания. Вводятся новые важные для понимания слова и выражения, объясняются неизвестные понятия, реалии, традиции и другая страноведческая информация. Обращается внимание студентов на интересные факты, комментируются комические или трагические ситуации.

Снимаются возможные трудности понимания с помощью прочтения и перевода наиболее ярких фраз, диалогов или полилогов.

II этап. Демонстрационный.

Цель демонстрационного этапа направлена на организацию познавательной деятельности на эмоциональном уровне с помощью визуального ряда. То есть показ фильма, направленный на изучение материала, сопровождается определёнными эмоциями и, таким образом, является одним из наиболее эффективных способов решения учебных задач.

Демонстрация фильма должна сопровождаться активной учебной деятельностью. Перед студентами ставятся следующие задачи:

- делать записи к аудиотексту фильма;

- фиксировать новые интересные слова и выражения, жесты, которые их сопровождают;
- если перед студентами стоит конкретная задача на пополнение словарного запаса по какой-либо теме (этикет, театр, спорт, направление движения, путешествие и т.д.), они создают семантические поля.

III этап. Последемонстрационный.

Главной целью последемонстрационного этапа является контроль заданий, предложенных на преддемонстрационном этапе (письменно и устно), проверяется эффективность использования ориентиров восприятия фильма (понимание содержания).

Контроль понимания содержания фильма осуществляется с помощью следующих заданий:

- задать и ответить на вопросы по содержанию (в парах);
- отметить верные и неверные утверждения (индивидуально);
- выбрать правильный ответ из нескольких данных (индивидуально);
- составить план содержания просмотренного эпизода / фильма (в минигруппах);
- расставить события фильма в логической последовательности (индивидуально);
- дать характеристику персонажам (в минигруппах);
- ответить на вопросы викторины. Викторина может быть посвящена событиям, героям, деталям, действиям, литературным аллюзиям, использованным в фильме (индивидуально).

Проводится беседа по просмотренному видеофильму или его фрагменту:

- различные виды пересказа (сжатый, избирательный, пословный, пересказ на основе плана, составленного обучающимися);
- выражение студентами оценочного отношения к просмотренному;
- драматизация, ролевое воспроизведение текста (особенно диалогов);
- воспроизведение и реализация показанных в фильме ситуаций общения, их расширение, дополнение, перенос на ситуации обыденной жизни;
- описание отдельных эпизодов фильма с личными комментариями;
- составление микродиалогов к фрагментам фильма;

- озвучивание в классе при выключенном звуке, используя оригинальные реплики или реплики, написанные самими студентами на иностранном языке;
- перевод и дублирование фрагментов фильма.

Пишется отзыв о фильме, который может быть размещен на сайте www.imdb.com, пользующийся популярностью во всём мире. Данным сайт предоставляет доступ к информации обо всех фильмах, его создателях, наградах, актёрах и т.д. Студенты должны достаточно серьезно отнестись к написанию отзыва, так как, поместив его на сайт, его смогут прочитать все посетители, которые являются представителями разных культур, и дать ему оценку (на странице ведется рейтинговая система оценивания).

На втором уровне самостоятельности студентов работа с видеофильмом проходит также в три этапа: преддемонстрационный, демонстрационный и последемонстрационный. Однако в качестве самостоятельной работы студентам заранее может быть дано задание подготовить сообщение о фильме или найти информацию об актёрах, режиссёре, стране / городе, где развиваются события. После просмотра фильма студенты в минигруппах готовят тесты, викторины, проблемные вопросы для обсуждения в ходе дискуссии. Данные задания проводятся самими студентами на последемонстрационном этапе.

На третьем уровне самостоятельности студентам предлагается самостоятельно выбрать один из фильмов видеотеки по определенной теме и самостоятельно разработать дидактический материал для работы на преддемонстрационном и последемонстрационном этапах, по уже известному алгоритму. Студенты самостоятельно принимают решение о том, какая информация должна быть представлена на первом этапе, работу с каким лексическим / грамматическим материалом можно провести, опираясь на сюжет фильма или диалоги / полилоги действующих лиц, а также какая творческая деятельность должна стать итогом просмотра.

Четвертый уровень характеризуется тем, что это высший уровень самостоятельности студентов, где проявляется их полная независимость от преподавателя в постановке целей и задач при просмотре фильма. Студентом

должна руководить собственная заинтересованность и потребность в поисково-исследовательской деятельности при освоении определенного материала с помощью видеофильма. На этом уровне студенту предлагается создать кино-портфолио, который построен на всех знаниях и умениях работы с видеофильмом, приобретённых на предыдущих уровнях развития самостоятельности и имеет творческий и исследовательский характер.

Цель кино-портфолио заключается в возможности: а) составить план просмотра видеофильмов на месяц/семестр/год; б) письменно выразить свои мысли по поводу просмотренного фильма, дать оценку персонажам, изложить свои идеи по содержанию и созданию фильма, запомнить интересные моменты, поработать с лексикой, грамматикой, культурологической и исторической информацией, данной в фильме. Студентам предлагается вести кино-портфолио или кино-дневник (*film journal*), как его принято называть в европейских странах, по каждому фильму, просмотренному самостоятельно или на занятии. Ведение дневника является внеаудиторной домашней работой, которая может проверяться преподавателем один раз в две недели. Студенты также могут обмениваться своими портфолио и выражать свое мнение о его содержании.

Вследствие того, что кино-портфолио ведется студентами по достижении четвертого уровня самостоятельности, то они сами формулируют цели и задачи данного портфолио и ведут его согласно своему собственному видению, планируют время и количество фильмов в месяц / полугодие, которое они должны посмотреть и ведут самоконтроль согласно таблице, в которой прописано: а) количество времени на просмотр в неделю / месяц / семестр; б) количество фильмов в неделю / месяц / семестр; в) количество фильмов, которые я порекомендую в неделю / месяц / семестр; г) количество фильмов, просмотренных по рекомендации в неделю / месяц / семестр; д) отметка о результате.

Преподаватель может посоветовать включить в портфолио следующие рубрики:

а) «Отзыв о фильме» (*FILM REVIEW*), которую следует поместить в самом начале портфолио для того, чтобы студенты, изучающие портфолио, могли быстро найти информацию о фильме и решить, стоит ли его смотреть.

б) «Информация о фильме» (*WRITE ABOUT THE FILM*), которая даёт возможность студентам в краткой форме выразить свои мысли о фильме.

в) «Информация о персонажах» (WRITE ABOUT THE CHARACTERS), которая даёт возможность проникнуть в психологию героев, изучить их характер, оценить действия и поступки.

г) «Эмоции» (WRITE ABOUT EMOTIONS) – рубрика важна для проникновения в экстралингвистическую ситуацию страны, для приобретения межкультурной компетенции.

Важным этапом самостоятельной работы студентов с фильмами является подготовка материала для их *презентации*. Презентация фильма может быть одной из форм лабораторного занятия. В группе студенты должны договориться о количестве встреч в месяц для просмотра фильма. На первом этапе данной работы студентам предлагается работать в группе из 3–5 человек. Презентация фильма проходит в два этапа.

I этап. Подготовительный.

1. На этом этапе формируется микрогруппа из студентов, которые посмотрели один фильм, но каждый самостоятельно, по своему собственному выбору, по рекомендации, или прочитав отзыв о фильме в портфолио другого студента.
2. Студенты выбирают 3–5 сцен, важных для понимания фильма. Каждый член микрогруппы должен быть готовым представить одну сцену.
3. С помощью Интернета, книг, энциклопедий студенты ищут информацию, отсутствующую в их сценах, но необходимую для полного понимания фильма и предоставляют ее зрителям в письменном виде.

II этап. Презентационный.

Микрогруппа, ответственная за показ фильма, должна:

1. Сообщить название фильма.
2. Раздать подготовленную информацию.
3. Дать зрителям время на ознакомление с информацией.
4. Ответить на вопросы по информации, в случае если они возникнут.
5. Показать те эпизоды, по которым дана информация, и объяснить, что происходит в сцене и почему он считает эту сцену важной.

После выступления микрогруппы студенты просматривают фильм целиком.

Когда студенты хорошо познакомятся с данной формой работы, они могут продолжать работать в микрогруппах или самостоятельно.

РАЗВИТИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ НЕПОДГОТОВЛЕННОЙ РЕЧИ

В последние годы все больше внимания уделяется самостоятельной работе в процессе обучения, в частности в обучении иностранным языкам. Это связано со многими факторами, в том числе с тем, что в современном динамичном, постоянно изменяющемся мире недостаточно обладать каким-то определенным количеством знаний. Человек должен самостоятельно пополнять свои знания, заниматься самообразованием. В концепции модернизации российского образования прописано, что «развивающемуся обществу нужны современно образованные, нравственные, предприимчивые люди, которые могут самостоятельно принимать ответственные решения в ситуации выбора, прогнозируя их возможные последствия, способны к сотрудничеству, отличаются мобильностью, динамизмом, конструктивностью...» [4]. Способность к самообразованию в области английского языка приобретает особую актуальность, так как английский язык используется представителями большинства профессий и именно знание английского языка способствует успешной социализации выпускников. Самостоятельность не является врожденным качеством человека. Чтобы учащийся умел работать самостоятельно, его нужно этому научить.

О самостоятельности и формах ее развития в воспитательном процессе написаны десятки, если не сотни книг. Сложнее обстоит дело с ее развитием в учебном процессе. Это и понятно, поскольку в традиционной педагогике и лежащем в ее основе субъект-объектном подходе учитель всегда был «говорящим», а учащийся – «слушающим». Содержание обучения в традиционной педагогике, как правило, было не связано с экзистенциальным опытом учащихся и окружающей их реальностью и потому казалось им и, зачастую, кажется сейчас совершенно бессмысленным. Задача учителя -

«наполнить» ребенка содержанием. Ученики записывают, запоминают и повторяют учебный материал, не всегда понимая его реальное значение. Они выступали в виде механического «приемника» передаваемых им знаний и должны подчиняться управлению со стороны учителя. Им крайне редко позволялось критически оценивать и воспринимать реальность и то, что говорит учитель и быть партнерами педагога в процессе обучения. Методы обучения и формы взаимодействия педагогов и учащихся и учащихся друг с другом долгое время соответствовали, и, во многом, соответствуют и в настоящее время данной парадигме.

Что касается неподготовленной речи, то, как мы уже отметили выше, самостоятельность является качеством говорения как деятельности. По мнению Пассова Е.И. оно проявляется в том, что говорение, как правило, протекает: а) без заимствования мыслей из предварительно прочитанных или прослушанных источников; б) без опоры на полные или частичные записи того, что используется в речи; в) без опоры на иллюстративное изображение объектов высказывания; г) без обращения к родному языку.

Мы считаем, что одним из средств развития самостоятельности у учащихся является использование проблемных ситуаций на уроках иностранного языка. В процессе формирования навыков и умений неподготовленного высказывания на основе создания проблемных задач и ситуаций у учащихся заметно развивается самостоятельность, так как она является как одним из основных качеств данного вида речевой деятельности, так и незаменимым условием данного метода обучения, а именно проблемного. Это объясняется тем, что цель проблемного обучения более широкая – это усвоение не только результатов научного познания, но и самого пути, процесса получения этих результатов, она включает также формирование познавательной самостоятельности ученика и развитие его творческих способностей. Знания, полученные самостоятельно, путем преодоления посильных трудностей усваиваются прочнее, чем полученные в готовом виде от учителя, позволяя ученику быть "первооткрывателем".

К проблемным задачам, вслед за Ковалевской Е.В., мы относим следующие: познавательно-лингвистические задачи, познавательно-коммуникативные задачи, познавательно-духовные задачи, уровень проблемности в которых определяется как степень самостоятельности или творческого участия в постановке и решении проблемы, так и сложностью самой проблемы, определяемой соотношением в ней известного и неизвестного.

Таким образом, специально отобранные и сконструированные проблемные задачи и ситуации в соответствии с поэтапным обучением неподготовленной речи способствуют воспитанию и развитию самостоятельности учащихся. И опираясь на тезис, что для развития самостоятельности в процессе обучения учащиеся должны выступать полноправными субъектами учебной деятельности на всех трех их этапах: планирования деятельности; ее осуществления; анализа, оценки и разработки программ коррекции и совершенствования, можно смело утверждать, что в рамках проблемного обучения учащийся, прежде всего субъект обучения, так как принимает активное участие в учебном процессе на качественно ином уровне.

Литература:

1. *Лернер И.Я.* Педагогическая литература в проблемном обучении. М., 1983. Вып. 6.
2. *Махмутов М.И.* Организация проблемного обучения в школе. – М.: Педагогика. 1977.
3. *Ковалевская Е.В.* Проблемность в преподавании иностранных языков: Современное состояние и перспективы. Учебник для вузов. МНПИ, 1999 – 120 с.
4. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года//Настольная книга учителя иностранного языка: Справ.-метод. пособие/Сост. *В.В.Копылова*. – М.: ООО «Издательство АСТ»: ООО «Издательство Астрель», 2004. – 446 с.
5. *Пассов Е.И.* Коммуникативный метод обучения иностранному говорению: Пособие для учителей иностр. яз. – М.: Просвещение, 1985. – 208 с.

САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА КАК ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СРЕДСТВО ОРГАНИЗАЦИИ И УПРАВЛЕНИЯ УЧЕБНО-ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ СТУДЕНТОВ

Повышение качества подготовки специалистов является одной из важнейших проблем высшей школы: студент должен не только получать знания по предметам программы, овладевать умениями и навыками использования этих знаний, методами исследовательской работы, но и уметь самостоятельно приобретать новые научные сведения, совершенствовать свои профессиональные навыки и умения. При переходе от парадигмы обучения к парадигме образования самостоятельная работа студентов (СРС) становится важной формой образовательного процесса.

В этой связи все большее значение приобретают способы рациональной организации и культуры умственного труда применительно к различным дисциплинам, организация аудиторной и внеаудиторной самостоятельной работы обучающихся. Таким образом, учеба в вузе рассматривается как подготовка к последующему самообразованию, а средством достижения этой цели является корректно организованная самостоятельная учебно-творческая деятельность студентов. Вот почему целесообразно развивать у студентов умение учиться, формировать у них способности к саморазвитию, самовоспитанию, самообразованию (В.И. Андреев, С.И. Зиновьев), творческому применению полученных знаний, способам адаптации к профессиональной деятельности в современном мире.

В исследованиях, посвященных планированию и организации СРС (Л.Г. Вяткин, М.Г. Гарунов, Б.П. Есипов, В.А. Козаков, И.Я. Лернер, М.И. Махмутов, Н.А. Половникова и др.) рассматриваются общедидактические, методические и логические аспекты этой деятельности, однако особого внимания требуют вопросы мотивационного, процессуального,

технологического обеспечения самостоятельной аудиторной и внеаудиторной познавательной деятельности студентов.

Исследователи, занимающиеся проблемой организации СРС (С.И. Архангельский, Е.Я. Голант, Б.Г. Иоганзен, С.И. Зиновьев, А.Г. Молибог, Р.А. Нимазов, Н.Д. Никандров, П.И. Пидкасистый и др.), вкладывают в это понятие разное толкование. Так, понятие самостоятельная работа (СР) трактуется как самостоятельный поиск необходимой информации, приобретение знаний, использование этих знаний для решения учебных, научных и профессиональных задач (С.И. Архангельский); деятельность, складывающаяся из многих элементов: творческого восприятия и осмысления учебного материала в ходе лекции, подготовки к занятиям, экзаменам, зачетам, выполнения курсовых и дипломных работ (А.Г. Молибог); разнообразные виды индивидуальной, групповой познавательной деятельности студентов на занятиях или во внеаудиторное время без непосредственного руководства, но под наблюдением преподавателя (Р.А. Низамов). Организация СР в высшей школе также рассматривается как система мер по воспитанию активности и самостоятельности как черт личности, по выработке умений и навыков рационально приобрести полезную информацию (Б.Г. Иоганзен). Кроме того, самостоятельная работа рассматривается рядом авторов как система организации педагогических условий, обеспечивающих управление учебной деятельностью, протекающей в отсутствие преподавателя (В. Граф, И.И. Ильясов, В.Я. Ляудис).

Под самостоятельной работой нами понимается специфическое педагогическое средство организации и управления самостоятельной деятельностью в учебном процессе. С одной стороны, по мнению П.И. Пидкасистого, СР представляет собой учебное задание, т.е. объект деятельности студента, предлагаемый преподавателем или пособием, а с другой - форму проявления определенного способа деятельности по выполнению соответствующего учебного задания.

Являясь важным *средством* педагогического управления познавательной деятельностью студента в процессе самоорганизации, самостоятельная работа студента реализует следующие *функции* в учебно-воспитательном процессе:

- обеспечивает полное усвоение знаний, формирование профессиональных и общеобразовательных навыков;
- служит главным средством превращения теоретических знаний в убеждения;
- развивает познавательные и творческие способности личности, самостоятельность мышления, потребность в саморазвитии, культуру умственного труда.

Модель организации самостоятельной деятельности студентов старших курсов предполагает несколько компонентов. Психологический компонент: студентов следует подготовить, настроить, создать мотивацию к самостоятельной работе, вызвать познавательный интерес. Коммуникативный компонент реализуется в формировании иноязычной коммуникативной компетенции. Методологический компонент предполагает знание особенностей самостоятельной работы, умение ориентироваться в ней и, наконец, овладение студентами способами и приемами самостоятельной работы.

Аудиторная форма обучения предлагает следующие *виды самостоятельной работы*: учебно-творческая деятельность на практических занятиях; использование форм и методов активного обучения; задания творческого характера; поиск дополнительной информации по изучаемой теме и ее творческая презентация; деловые/ролевые игры; дискуссии; проектная деятельность.

Во *внеаудиторной форме обучения* реализуются следующие виды самостоятельной работы: выполнение лабораторных работ по лексике-грамматике, составление лексико-грамматических тестов по пройденной теме; аудирование иноязычных текстов (интервью, рассказов, лекций, театральных постановок, просмотр документальных/художественных фильмов и т.д.), чтение иноязычных текстов (художественный рассказ, газетный текст, научный текст и т.д.); драматизация (участие в традиционном театральном фестивале студентов «Кафе Киры»); написание писем (официальное и неофициальное),

эссе, сочинений, составление анкет, резюме, критических обзоров; оформление рефератов, выполнение творческих проектов в ходе коллективной творческой деятельности; прохождение производственной практики (педагогической и преддипломной); оформление курсовых и выпускных квалификационных работ (самостоятельная исследовательская деятельность), защита исследовательского проекта на студенческой научной конференции, публикация исследования в сборниках научных работ и материалах научных конференций.

Самостоятельная работа студента, рассматриваемая в общем контексте его самообразования, представляет собой высшую форму его учебной деятельности по критерию саморегуляции и целеполагания, способствует его формированию как высококвалифицированного специалиста.

АКТУАЛИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Самостоятельная работа студента является одной из важнейших составляющих учебного процесса, в ходе которой происходит получение знаний, формирование умений и навыков, обеспечивается усвоение различных приемов познавательной деятельности, возрастает интерес к творческой работе и, в конечном итоге, способность решать научные задачи.

На современном этапе проведения реформы системы высшего образования самостоятельная работа становится одним из основных факторов подготовки специалиста. Это обусловлено сокращением количества аудиторных занятий, увеличением объема учебного материала, растущим потоком информации и осознанной потребностью современного общества в гибких адаптивных системах образования, предусматривающих возможность повышения квалификации, саморазвития на любом отрезке жизненного пути человека. В связи с этим, современная система образования как никогда ранее должна учитывать возможности и потребности человека.

Чтобы организовать процесс познавательной деятельности, необходимо использовать такие технологии и методы обучения, которые бы позволяли усваивать новые знания и самостоятельно приобретать их из разных источников, применять ранее полученные знания на практике. Поэтому усвоение и обобщение новых знаний, формирование умений самостоятельно добывать информацию становится не только основной целью обучаемого, но и что особенно важно, одним из средств интеллектуального развития студентов.

Самостоятельная работа студента может рассматриваться в двух смыслах:
– Во-первых, как процесс творческого мышления студента в ходе усвоения материала независимо от того, происходит ли это в аудитории, дома или в библиотеке. Ведь на лекции студент не только слушает и конспектирует, но и

анализирует, сопоставляет, оценивает сообщаемый материал, то есть является активным участником образовательного процесса.

– Во-вторых, как многообразие видов индивидуальной и коллективной деятельности студентов, осуществляемой под руководством, но без непосредственного участия преподавателя в аудиторное или внеаудиторное время.

Поскольку большую часть времени составляют затраты на получение знаний из литературных источников, степень развития навыков самостоятельной работы можно определить следующими параметрами:

- умение прорабатывать источник информации;
- умение обобщать полученную информацию;
- умение использовать информацию при решении учебных и научных задач;
- умение организовать себя на учебную, познавательную и творческую деятельность.

К основным принципам самостоятельной работы студентов можно отнести комплексность, непрерывность и системность. Согласно этим принципам в зависимости от курса, на котором учится студент, специфики изучаемого предмета задание для самостоятельной работы может быть весьма разнообразным. На младших курсах самостоятельная работа должна способствовать расширению и закреплению знаний и умений, а на старших курсах – развитию творческого потенциала студента. Задания могут носить индивидуальный, групповой (2-3 человека) или комплексный характер. Однако контроль выполнения самостоятельной работы должен быть индивидуальным. Результаты выполнения самостоятельной работы следует включить в показатель текущей успеваемости и учитывать на зачетных занятиях и в ходе итогового контроля.

Эффективность полученных знаний и выработанных умений зависит от форм самостоятельной работы. Это, прежде всего, углубленный анализ научной литературы по теме курса: конспектирование, составление аннотации или рецензии. При этом аннотация должна содержать следующую информацию: выходные данные источника (статья, брошюра, монография); оценка глубины и актуальности темы; аудитория, для которой рекомендуется рецензируемый

источник. Рецензия, помимо указанных параметров, должна содержать сжатое изложение позиции автора, оценку позиции автора, анализ индивидуального стиля автора. Данная форма самостоятельной работы может быть адресована студентам как младших, так и старших курсов. Разница заключается в объеме и сложности предлагаемого для рецензирования материала. Результаты проведенного исследования могут быть заслушаны на семинарском занятии в форме презентации монографии, в ходе которой и преподаватель, и студенты задают вопросы на уточнение, дополнение, практическое использование материала.

К наиболее интересной форме самостоятельной работы студентов следует отнести творческую работу малыми группами. Данная форма работы может быть как аудиторной, так и внеаудиторной. Например, в ходе изучения темы «Культура и нравственные ценности общества» студентам предлагается проанализировать заранее подготовленные фрагменты текстов, в которых представлены нравственные ценности разных типов культур в соответствии с различными религиями. Студентам предлагается определить, какие из рассматриваемых текстов принадлежат иудейской, христианской, исламской, индо-буддистской, древнегреческой культурной традиции. Проанализировав тексты, по результатам проведенного исследования, студенты (индивидуально или по группам) составляют таблицу сравнения по следующим параметрам:

- образ Абсолюта (Бога, божественной силы, богов);
- образ человека;
- принципы взаимоотношения между Абсолютом и человеком;
- моральные требования к человеку и характер их декларирования.

Данная форма самостоятельной работы предполагает сочетание навыков работы с источником, анализ дополнительной литературы, сравнение различных источников.

В целях углубленного знакомства с источниками, знание может носить опережающий характер. На семинарское же занятие выносятся лишь окончательный вариант анализа.

Основным источником получения информации сегодня становится Интернет, что требует от преподавателей пересмотра некоторых традиционных форм педагогической деятельности. Традиционными и широко распространёнными формами обучения студентов являются курсовые работы, рефераты, научные доклады и публикации. Работа над рефератом предполагает рассмотрение студентом научных и популярных изданий по теме, выбор необходимой информации, её структурирование, обработку в соответствии с общепринятыми научными стандартами. Целью организации самостоятельной работы студента в сети Интернет является формирование умения работать с научной литературой, компилировать материал, усваивать научный язык, осваивать информацию по теме реферата, а в некоторых случаях занимается поисковой, творческой работой по теме, если она является проблемной и предполагает дальнейшую научную разработку. В последние годы преподаватели гуманитарных дисциплин столкнулись с тем, что по многим стандартным темам студенты находят готовые рефераты и курсовые работы на Интернет-сайтах, распечатывают их, во многих случаях не зная не только источников, по которым реферат был написан, но даже не вникая в его содержание. Подобное использование Интернет-ресурсов не способствует развитию познавательных умений и навыков, тормозит развитие интеллектуальных способностей и негативно влияет на развитие личности.

В то же время подготовленная работа в сети Интернет предоставляет преподавателю и студентам большие возможности саморазвития в процессе применения традиционных форм самостоятельной работы, таких как реферат, например.

Значимым в организации поисковой деятельности студентов является стимулирование интереса студентов к работе в сети Интернет и ее методическая организация. Студенты мотивируются тем, что творческая работа с материалами, которые ещё не опубликованы в научных изданиях, будет высоко оцениваться, и их деятельность станет своего рода научным поиском. Такая форма учебной деятельности не обязательна для всех, участие в ней предполагает, во-первых, технические навыки и возможности, во-вторых,

готовность и способность студентов работать с новой проблемной информацией. Методическая организация работы студентов в сети Интернет включает отбор тем и ориентацию студентов на понимание наиболее важных проблем выбранного материала.

Индивидуальная самостоятельная работа студентов требует предварительных консультаций, включающих в себя обоснование выбора и четкую формулировку проблемы, составление плана и определение путей нахождения необходимой информации и ключевых поисковых слов («терминов», «имен»). Работа студентов состоит не только из поиска информации, но и обработки и преобразования материала, удаления избыточного, ненужного, анализа ошибок на каждом из этапов. Определение поисковых пределов, осознание достаточности информации имеет существенное значение в образовательном процессе.

Таким образом, организованная преподавателем самостоятельная работа студента позволяет сделать образовательный процесс более продуктивным, творческим, и личностно-ориентированным.

ПЕРСПЕКТИВЫ ПОВЫШЕНИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ В ОТКРЫТОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Несомненно, главным ответом на вызов, связанный с одной стороны-с усилением глобализации, с другой стороны-с продолжающимся мировым экономическим кризисом, является повышение уровня образования и улучшение профессиональной подготовки будущих специалистов в различных отраслях экономики. В современных условиях работники вынуждены постоянно учиться и переучиваться. Необходимо отметить, что государство прилагает определенные усилия для улучшения системы образования в стране. Особое внимание при этом уделяется высшему образованию.

Образовательные учреждения в настоящее время не отвечают всем ожиданиям общества и государства. Модернизация образования как системы – процесс, требующий больших временных и финансовых ресурсов. Реальная альтернатива – создание внесистемного образовательного процесса – Открытого педагогического пространства.

Функционирование Открытого педагогического пространства дает возможности:

- расширения круга участников образовательного процесса;
- формирования содержательного багажа знаний и опыта;
- размывания границ конкретных образовательных учреждений и возникновения сетевых сообществ студентов и преподавателей по профессиональным интересам;
- преодоления ограничений аудиторно-лекционной системы.

Огромное значение в процессе обучения студентов – будущих специалистов по социальной работе придается прохождению социальных практик.

На наш взгляд, сопровождение социальных образовательных практик студентов должна основываться на следующих принципах:

- переосмысление власти;
- равноценности процесса и конечного результата;
- переопределения;
- убежденности в том, что личное есть политическое.

Переосмысление власти - принцип, который бросает вызов традиционным иерархиям и подвергает критике властные неравные отношения между преподавателями и студентами. Власть подразумевает доминирование над студентами со стороны преподавателей и превращение их в пассивных и зависимых, поэтому те, кто доминирует, то есть преподаватели, сами определяют и диктуют цели, устраивают практики.

С нашей точки зрения, такая концепция власти, узурпируемая преподавателями, должна быть изменена и наделена смыслами партнерства, созависимости, делегирования полномочий самостоятельности, широкого распределения ответственности со стороны самих студентов. Власть в процессе обучения должна рассматриваться скорее как фактор, необходимый для создания определенных условий деятельности других, нежели как доминирование. Получение права на власть или притязание на нее позволит студентам самостоятельно осуществлять контроль над собственным обучением и даст возможность самим принимать решения.

Равноценность процесса и конечного результата означает, что нельзя достигать цели с помощью патерналистских методов. Поэтому именно то, как достигается цель, само по себе становится целью. Увлеченность делом дает не меньшее удовлетворение, чем достижение цели. Это в равной мере относится как к процессу решения проблем, возникающих в ходе образовательной карьеры, так и к достижению цели-получению качественного образования.

В настоящее время одна из целей системы высшего образования – подготовка высококвалифицированного специалиста хорошо адаптированного к условиям рыночной экономики, в данное время, с учетом экономического кризиса. В то же время, студент практически не может составить для себя образовательный маршрут на основе только социально-экономических, но и личностных особенностей и потребностей. Между тем, существующие образовательные системы не всегда учитывают особые условия, необходимые для определенной группы студентов. Это студенты из бедных семей, т.к. обнищание населения имеет тенденцию к продолжению. Наблюдается переход студентов с дневной формы обучения на заочную форму обучения.

Поэтому, непосредственная помощь студентам может заключаться в демократизации самого образовательного процесса, который должен повернуться в сторону студентов, их нужд и потребностей.

Принцип переопределения означает, что студенты имеют право голоса и самостоятельного решения своих проблем, непосредственным образом связанных с образовательным процессом.

Принцип «личное есть политическое» соотносит ценности и карьеру каждого отдельно взятого студента с образовательной политикой, являющейся составной частью социальной политики.

Указанные принципы возможно использовать как в практике образовательного процесса, в образовательных программах, так и в исследовании качества образовательных услуг.

Рассуждения о повышении роли самостоятельности студентов, к сожалению, приводят к неутешительным выводам. Большая часть времени, проведенного студентами в высшем учебном заведении, тратится на передачу информации и освоении способов ее получения. Мало уделяется времени осмыслению, пониманию информации. Для понимания студентами изученного материала, за объяснениями должно последовать обсуждение. Но, достаточно часто, преподаватели не обладают умением проводить дискуссии. Хуже того, наблюдаются случаи, когда преподаватели силой своего авторитета, «гасят» стремление студентов высказать собственную точку зрения, не совпадающую с мнением преподавателя. Для того, чтобы подобные негативные тенденции изживались, следует разрабатывать методы, с помощью которых студенты самостоятельно добьются необходимого понимания, хотя в реальной жизни понимание по большей части приходит к нам при помощи разного рода учителей. Поэтому, от системы образования требуется поощрять способность студентов добиваться понимания самостоятельно.

Известно множество разных способов самостоятельного обучения. Студенту должна быть предоставлена максимальная свобода выбора тех методов обучения, которые подходят ему больше всего. Для многих студентов наилучшими стимулами обучения являются попытки решать реальные проблемы в реальных условиях под

руководством человека, уже имеющего подобные стимулы и умеющего учиться. Студентов необходимо привлекать к участию в научно-исследовательских и социальных проектах вместе с педагогами или лицами, обладающими соответствующими знаниями и опытом. Это возможно в Открытом педагогическом пространстве, где отсутствуют какие-либо границы для получения знаний.

Опыт проведения Студенческой олимпиады в марте 2009 года по социальной работе полностью подтвердил данное положение. Представленные на Олимпиаде социальные проекты были продиктованы самой жизнью. Студенты самостоятельно разрабатывали эти проекты, объединившись в неформальные группы по интересующей их проблеме.

В процессе обучения студенты имеют три наиболее эффективных способа научиться:

- использовать то, что уже знаешь;
- узнать то, чего еще не знаешь;
- научиться учиться и получить мотивацию к обучению.

Такая «практика» может проходить и вне стен университета – в Открытом педагогическом пространстве, частью которого являются всевозможные учебно-производственные, социальные, волонтерские практики студентов. Подобные практики позволят студентам творчески подходить к решению социальных проблем, продиктованных жизнью.

Такой подход позволит подчеркнуть специфику компонентов знаний, полученных как в стенах университета так и в социальном пространстве. Кроме того, это позволит выявить индивидуальные способности студентов. Уникальность компонентов системы становится источником обогащения каждого из них на благо всей системе.

К ПРОБЛЕМЕ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПО ОВЛАДЕНИЮ ВЫРАЗИТЕЛЬНЫМИ КАЧЕСТВАМИ РЕЧИ

В связи с ориентацией образования на воспитание саморазвивающейся личности студента изменяются требования к профессиональной компетентности специалиста по иностранному языку, которая, в настоящее время, складывается из системы социальных, лингвистических, социокультурных, стратегических и личностных компетенций, определяющих сформированность индивидуальности специалиста по иностранному языку и позволяющих эффективно осуществлять профессиональное общение. Следует отметить, что в структуре профессиональной компетентности специалиста по иностранному языку особое место занимает владение выразительными качествами речи, которое является интегративной составляющей системы знаний, умений, навыков профессиональной компетентности. Владение выразительными качествами речи предполагает умение использовать акустико-артикуляционные и акцентуационные средства, ритмико-мелодические контуры, темпо-голосовые и личностно-эмоциональные характеристики звучащей речи с целью усиления коммуникативного эффекта в процессе профессиональной деятельности.

В целях модернизации процесса обучения выразительности речи на ИЯ необходимо пересмотреть ведущие дидактические принципы обучения, подходы, методы и формы работы, способствующие развитию самостоятельности студентов при усвоении фонетической стороны речи. В основе самостоятельной работы по освоению выразительности речи на ИЯ лежат дидактические принципы *соответствия содержания обучения профессиональной деятельности будущего специалиста*, направленный на применение информационно-познавательных, когнитивных, познавательно-поисковых и личностных стратегий и принцип *единства всех форм обучения и саморазвития*, включающий взаимообучение выразительности речи,

организацию специального обучения методике самостоятельной работы и саморазвития. Вслед за Н.В. Солововой [2] мы учитываем принцип *развивающе-творческой направленности*, позволяющий повысить уровень культуры умственного труда и в полной мере использовать творческие виды деятельности и принцип *целевого планирования*, заключающийся в умении организовать собственную учебную деятельность, выбрать адекватные способы, стратегии для достижения определенной цели.

Обучение выразительности речи строится с позиций *системного подхода*, позволяющего усвоить выразительные средства речи в определенной последовательности, логической взаимосвязи, представить выразительность речи на ИЯ целостно. *Личностно-деятельностный подход*, предполагает самостоятельность студентов в процессе обучения, заключающейся в выборе приёмов учения выразительности речи, опору на имеющиеся знания по теоретической фонетике, психолингвистике, целенаправленное формирование учебных стратегий: 1) стратегий, базирующихся на механизмах человеческой памяти; 2) когнитивных стратегий (сопоставление, анализ, синтез при изучении фонетического материала); 3) эмоциональных стратегий (умение осуществлять эмоциональный самоконтроль в ситуации межкультурного взаимодействия); 4) социальных стратегий (готовность к социальному, межкультурному взаимодействию). Использование положений *коммуникативно-когнитивного подхода* позволяет учитывать условия реального общения, для которого студентам необходимо овладеть лингвистической компетенцией (знание выразительных средств речи, оформляющих коммуникативные акты: вопроса, сообщения, побуждения, восклицания и т.д.); социолингвистической компетенцией (способность выбирать средства выразительности на ИЯ в зависимости от цели и ситуации общения); дискурсивной компетенцией (способность понимать фонетическое оформление коммуникативных высказываний и правильно оформлять свои высказывания разных функциональных стилей); социальной компетенцией (умение и желание взаимодействовать с другими, уместное использование выразительных средств

в общении, толерантность в общении, способность уважать язык и культуру страны изучаемого языка). *Принцип обучения в сотрудничестве* предусматривает совместное усвоение, осмысление изучаемого материала и формирование чувства личной ответственности за успехи товарищей, сознательности обучающихся. *Концептуальные положения теории конструктивизма* раскрывают условия для организации активной познавательной деятельности студентов, в ходе которой обучающиеся создают новое знание на основе ранее приобретенного опыта.

Организация процесса самостоятельной работы по овладению выразительностью речи характеризуется использованием следующих методов обучения [1]. *Аудиовизуальный метод обучения* предполагает широкое использование аудиовизуальных и технических средств обучения; глобальную подачу материала: магнитофонные записи текстов и видеофрагменты, содержащие определенные ритмико-интонационные модели. *Коммуникативно-когнитивный метод* предполагает работу над выразительной стороной речи посредством освоения формы и содержания высказывания. Обучение выразительности речи строится на принципах вовлечения студентов в процесс познания сути изучаемых фонетических явлений путем мыслительных операций (сравнение, сопоставление, анализ, синтез) в коммуникативно-заданной ситуации общения. *Метод компьютерного обучения* выразительности речи является эффективным средством самообучения и позволяет расширить материал для самостоятельной работы. При обучении выразительности речи можно использовать следующие группы программ: *тренировочные программы*, ориентированные на овладение ритмико-интонационными образцами в конкретной ситуации; *текстовые программы* для индивидуальной, парной и групповой работы, позволяющие модифицировать текст: расставлять паузы, редактировать текст, используя акцентуационные и интонационные средства, с целью достижения задуманного коммуникативного намерения; *тестовые программы*, определяющие уровень знаний студента по предмету. *Метод рефлексивного обучения* предполагает: 1) личную вовлеченность и

ответственность студента в процесс овладения учебным материалом, 2) опору на когнитивно-сознательное овладение студентом учебным материалом, 3) опору на рефлексивную самооценку и саморегуляцию студентом своей учебной деятельности, включая все ее компоненты от определения личных потребностей до контроля и оценки результатов.

Учитывая цель современного профессионального языкового образования, выделенные принципы, подходы и методы обучения, мы выделяем следующие *требования к организации самостоятельной работы* над выразительными качествами речи: соответствие содержания обучения выразительности речи целям профессиональной языковой подготовки; создание условий для развития познавательных способностей, творческой активности студентов; создание условий для развития мыслительной деятельности (операции синтеза, анализа, сравнения, обобщения, вычленения); создание условий для формирования самостоятельности мышления, способностей к саморазвитию, самосовершенствованию и самореализации; создание ситуации эмоционального равновесия и комфорта; выбор форм контроля, позволяющих студентам грамотно осуществлять, взаимооценивание, самооценивание и рефлекссию собственной учебной деятельности с целью коррекции выбранных учебных стратегий и их применения в освоении фонетической стороны речи на ИЯ.

Согласно основным требованиям, предъявляемым к организации самостоятельной работы по выразительности речи на ИЯ, мы выделяем два вида самостоятельной работы: *аудиторную и внеаудиторную*. *Аудиторная самостоятельная работа* выполняется на учебных занятиях и представлена лабораторными практикумами по фонетике. Под *лабораторным практикумом* мы понимаем *вид самостоятельной практической работы студентов, в ходе которой обучающиеся путем усиленной мыслительной деятельности, выбора и выполнения заданий решают учебные задачи, углубляют и закрепляют полученные теоретические знания с целью овладения профессионально значимыми компетенциями*. Содержание понятия «лабораторный практикум» определяет его структуру, которая представлена двумя компонентами:

*информационным и деятельностным. Информационный компонент связан с отбором информации по проблемам выразительности речи, с законами восприятия, понимания и усвоения фонетического материала. Деятельностный компонент включает выполнение заданий, инструкций, оценивание результатов. Организация деятельности включает следующие этапы: 1) мотивация (обоснование важности формируемого навыка); 2) ознакомление с учебным материалом (инструкции по выполнению заданий, время на выполнение задания); 3) осмысление; 4) формирование определенных навыков/умений; 5) творческое применение; 6) рефлексия учебной деятельности. Лабораторные практикумы являются интегративной составляющей системы занятий по обучению выразительности речи и могут использоваться на разных этапах обучения, так как способствует формированию у студентов учебной деятельности, направленной на усвоение ключевых компетенций, которые формируются в различных ситуациях учебного взаимодействия студентов с преподавателем при опосредованной роли последнего. Согласно основной цели и конкретной задаче лабораторные практикумы по обучению выразительности речи на ИЯ подразделяются на *подготовительные, когнитивные, творческие, комбинированные и контролирующие*. Подготовительные лабораторные практикумы характеризуются тем, что параллельно с выполнением коммуникативного задания студент осознает направленность работы на преодоление конкретных фонетических трудностей. Лабораторный практикум подготовительного типа направлен на формирование конкретного фонетического навыка посредством последовательного использования отдельных приемов учения и обучения. *Лабораторный практикум когнитивного типа* рассчитан на формирование умений смысловой переработки информации (анализ, синтез, сопоставление), то есть принятию смысловых решений, касающихся содержания фонетического материала на ИЯ. *Творческий лабораторный практикум* предполагает моделирование преподавателем / студентами (в зависимости от уровня самостоятельности) такой ситуации общения, которая позволяет максимально*

раскрыть самостоятельность, активность и творческую инициативу студента при решении поставленной проблемы. К формам творческого лабораторного практикума относятся: создание радиопередач, видеороликов, презентаций. Творческий лабораторный практикум нацеливает студентов на самостоятельный поиск материала, формы деятельности. *Комбинированный лабораторный практикум* предполагает такую постановку задач занятия, которая требует интегративное использование методов, приемов и учебных заданий, позволяющих в равной степени актуализироваться творческим способностям студентов в решении проблемных задач, критическому мышлению, определенным учебным компетенциям, рефлексивным умениям и способности к учебному сотрудничеству. *Контролирующий лабораторный практикум* позволяет выявить степень усвоения пройденного языкового материала, посредством выполнения ряда заданий, предложенных преподавателем / студентами. Данный вид практикума стимулирует развитие рефлексивных умений, ответственности и организованности, способностей к самосовершенствованию. Комплексная проверка изученного материала осуществляется в присутствии преподавателя, либо самостоятельно студентами (в зависимости от уровня самостоятельности).

В ходе лабораторных практикумов мы используем следующие приемы учения. *Самостоятельная работа в учебном ресурсном центре*, означает использование студентами книг, компьютерных программ, видео и других материалов центра для самообучения и самообразования. *Коллективная учебная деятельность* – это организация обучения, предполагающая кооперацию, распределение обязанностей, деловое общение в процессе занятия, включающая также самоконтроль и самоответственность. *Учение-«открытие»* – учебная деятельность студентов, организованная таким образом, что в результате выполнения определенных упражнений и заданий они открывают для себя что-то новое на фонетическом уровне (выведение того или иного правила использования ритмико-интонационного рисунка или догадка о значении высказывания через осмысление использованных средств

выразительности). *Учебная деятельность студентов, опирающаяся на их индивидуальный языковой опыт, а также на имеющийся жизненный опыт и знания из различных областей науки и культуры.* При обучении выразительности речи на основе данного приема преподаватель сначала предлагает студентам выполнить задание, связанное с употреблением тех или иных средств выразительности речи, используя имеющийся языковой опыт, или вспомнить, что им известно о конкретном факте, а затем объясняет, дополняет и переходит к выполнению этого же коммуникативного задания на более высоком уровне. *Индивидуальная работа студентов* осуществляется в ресурсном центре. Главным в подготовке материалов является учет возможности выбора: студент должен сам решать, какой текст из предложенных читать, какие задания выполнять, должен сам регулировать скорость выполнения упражнений и их количество, исходя из понимания того, насколько прочно он усвоил тот или иной материал.

Мы выделяем следующие *приемы обучения выразительности речи на ИЯ. Учебно-методические приемы организации языковых или речевых единиц, их классификация* лежат в основе целой группы упражнений, в которых студенты выполняют речевые действия, соотносимые с познавательными действиями и общефункциональными механизмами речевой деятельности. К этим упражнениям относятся идентификация, выбор, сравнение, соотнесение, группировка. Отличительной чертой этой группы упражнений является взаимосвязь указанных действий, включенность одних действий в другие, поскольку поиск и идентификация, сравнение и выбор всегда лежат в основе фундаментального познавательного процесса классификации. Рецептивные по своему характеру, они способствуют развитию механизмов аудитивного восприятия и мыслительного процесса: узнавания, осмысления, содержательной антиципации. *Приемы игрового моделирования* вызывают физическую и эмоциональную активность учащихся, стимулируют их воображение и импровизацию. Методические приемы *игрового моделирования* вырабатывают у студентов умение варьировать форму своего высказывания,

выбирать определенные ритмико-интонационные средства выразительности и стиль речи. Данные приемы используются для развития слухо-произносительных и ритмико-интонационных навыков с учетом использования фонационных паралингвистических средств, таких как тембр, темп речи, громкость для развития и совершенствования устно-речевых умений в ролевых играх, воображаемых ситуациях, сценариях, при осуществлении творческих проектов — постановки сказок, скетчей, коротких пьес. При обучении иноязычному произношению, ритму, интонации данный прием реализуется в таких видах работы, как хоровое чтение, пение. *Приемы стимулирования речемыслительной деятельности* студентов и вовлечения их в иноязычное общение. Побуждая обучаемых к интеллектуальной и речевой активности, эти приемы могут подводить студентов к формулированию правила, пониманию закономерностей функционирования в высказывании единиц супraseгментного уровня, к воспроизведению образцов речевых действий, выбору, варьированию, комбинированию речевых образцов и супraseгментных единиц. *Восстановление* – учебно-методический прием, согласно которому учащиеся выполняют учебно-речевые действия реконструкции отдельных неполных высказываний или текста (нарушение ритмического рисунка; интонационной модели). Прием «переговоров», заключающейся в обсуждении преподавателем и студентами всех аспектов учебной деятельности от определения целей и критериев оценки результатов до контроля и оценки. *Стимулирование рефлексивной оценки* студента за счет использования опорных схем, оценочных шкал, листов самооценки, диагностических анкет и тестов.

Так, например, учебные задания к когнитивному типу лабораторного практикума по фонетике могут быть представлены следующим образом.

Тема: «Основы выразительности английской речи».

Цель: развитие познавательных, интеллектуальных (сравнение, анализ, синтез) способностей и активности студентов, организованности при ознакомлении с системой выразительных средств на ИЯ.

Задачи: ответить на вопросы по прослушанным образцам английской речи, изучить основные компоненты выразительности, выполнить предложенные задания по специфике отдельных компонентов выразительности, изучить рекомендованные источники.

1. Прослушайте два образца и ответьте на вопросы:

а) Какой вариант вам понравился больше и почему?

б) Какие выразительные средства являются наиболее\наименее значимыми, на Ваш взгляд, при восприятии текста и почему?

2. В мини-группе определите (по степени важности) компонентный состав выразительности речи. Обоснуйте свой выбор.

3. В группе прочитайте утверждения об особенностях функционирования выразительных средств речи в английском языке, затем прослушайте аудиозапись текста и, опираясь на собственный языковой опыт, прослушанный текст, мнения членов Вашей мини-группы, определите верность данных утверждений. Представьте информацию классу, подтверждая Ваши суждения по необходимости примерами из текста.

Утверждения:

- Характерна быстрая разговорная речь (3-4 слога в секунду).
- Темп речи обычно не варьируется от смыслового содержания или эмоциональной окрашенности.
- Скорость произнесения безударных слогов зависит от их количества между ударными, чем больше безударных слогов (слов), тем они слабее и произносятся быстрее.
- Пауза в английском варианте делается между ритмическими группами, а внутри них все слоги произносятся «на одном дыхании».
- Не является характерным делать частые паузы и заполнять их междометиями, вводными словами типа Mmm, and, well.

4. Оцените собственную учебную деятельность на занятии по следующим критериям: степень участия в работе мини-группы, количество правильных /

неправильных ответов, количество затраченного времени на выполнение задания, наиболее / наименее эффективные приемы работы.

Внеаудиторная самостоятельная работа выполняется студентами по заданию преподавателя, но без его непосредственного участия. Видами заданий внеаудиторной самостоятельной работы по обучению выразительности речи являются задания:

- для овладения теоретическими знаниями по фонетике (чтение литературы; составление схем по прочитанному материалу; поиск примеров; заполнение таблиц по предложенным преподавателем критериям; использование компьютерных программ);
- для формирования фонетических умений (использование компьютерных программ для отработки отдельных фонетических особенностей ИЯ; выполнение заданий для формирования ритмико-интонационных, акцентуационных, артикуляционных умений; использование аудио материалов с целью имитации, классификации, сравнения фонетических особенностей ИЯ в сравнении с РЯ; составление тонограмм, ритмических рисунков предложений\текстов; составление диалогов\монологов по фонетическому образцу);
- для систематизации знаний (выполнение тестовых заданий по фонетике; создание проектов\презентаций по изученным фонетическим явлениям на ИЯ; подготовка к инсценировкам; составление памяток, рекомендаций; рефлексивный анализ профессиональных умений).

На наш взгляд, планомерное внедрение системы самостоятельной работы (аудиторной и внеаудиторной) по овладению выразительностью речи способствует повышению уровня профессионально-творческого мышления студентов, их организационных способностей к саморазвитию и рефлексии.

Литература:

1. Колесникова И.Л., Долгина О.А. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков. СПб.: Изд-во «Русско-Балтийский информационный центр «БЛИЦ», «Cambridge University Press», 2001. – 224с.
2. Соловова Н.В. Организация и контроль самостоятельной работы студентов: метод. рекомендации. Самара: «Универс-групп», 2006. – 13с.

ПОРТФОЛИО КАК СРЕДСТВО ПРОЕКТИРОВАНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ТРАЕКТОРИИ СТУДЕНТА

В условиях перехода российского образования на двухуровневую систему, а тем самым и внедрения модульного обучения, студент оказывается в необычных для него условиях. Положительным является факт свободы выбора тех модулей, которые интересуют обучающегося. Однако это же создает определенные трудности, связанные с менталитетом русского человека, зачастую не способного спроектировать свою образовательную траекторию, брать на себя ответственность за своё профессиональное будущее. В связи с этим, одним из средств, способствующих развитию рефлексии, самооценки, самопознания, проектировочных умений считается портфолио.

Существует достаточно много определений портфолио.

В нашем понимании, в первую очередь, портфолио – это инструмент самооценки ключевых компетенций обучающегося и рефлексии его собственной деятельности; во-вторых, это комплекс материалов, характеризующих индивидуальную образовательную траекторию личности, его результаты в достижении поставленных целей.

Работа над портфолио – творческий процесс, позволяющий развивать качества обучающихся, необходимые для эффективной самопрезентации, самоорганизации с целью совершенствования профессиональных компетенций.

Обучающимся следует начать работу над портфолио с первых дней учебы в университете. Для организации этого процесса преподавателям необходимо провести семинар для студентов, на котором будут определены значимость портфолио, его функции, типы, объяснены особенности работы над ним, выявлены критерии оценивания.

Мотивируя студентов на эффективное использование портфолио в учебном процессе, необходимо ответить на вопрос – *Для чего?*:

- для осознания того, что студент и только он в ответе за своё профессиональное будущее;
- для объективного оценивания достижений студента в учёбе и научной деятельности, что ценно для продолжения учебы в магистратуре;
- для выявления приоритетных направлений образовательной траектории каждого студента;
- для приобщения студентов к общественной жизни вуза;
- для развития рефлексивных умений студентов, благодаря которым последние способны ставить перед собой профессионально значимые цели, проектировать свою деятельность, анализировать результаты и принимать соответствующие корректирующие действия.

В зарубежной практике существует несколько типов портфолио: портфолио документации, портфолио процесса, портфолио показательный, портфолио оценочный.

В отечественных работах выделяются такие типы портфолио, как:

- «рабочий» портфолио, демонстрирующий результаты студента за определенный промежуток времени (недельные, семестровые, курсовые);
- «протокольный» портфолио, показывающий в форме документов результаты участия в разных видах учебной деятельности;
- «процессный» портфолио, выявляющий достижения студента в «соответствии с документированными фазами процесса обучения»;
- «итоговый» портфолио, показывающий общую оценку знаний и компетенций студентов [6].

Кроме этого, портфолио может быть индивидуальным или групповым; портфолио по отдельным дисциплинам учебного процесса, портфолио творческих работ; портфолио проекта; портфолио достижений и т. д.

Существует предположение о том, что портфолио – это слово французского происхождения: *porter* – носить, *folio* – лист. Однако современные компьютерные технологии вытесняют «бумажный» портфолио,

предлагая портфолио on-line. В настоящее время такой портфолио прост в оформлении, заполнении, презентации. Безусловно, он вмещает больше информации, чем его предшественник. Обучающийся с портфолио on-line имеет больше шансов в ходе общения с работодателями. Он доступен, также как и весь Интернет.

Структура портфолио on-line соответствует структуре «бумажного» варианта. Все документы, хранящиеся в традиционном портфолио, переводятся в электронный формат.

Несмотря на тот факт, что портфолио on-line и его «бумажный» эквивалент не имеют принципиальных отличий, можно выделить основные преимущества первого:

- удобство хранения. Портфолио on-line обучающегося может храниться на сайте учебного заведения или на едином федеральном портале, на персональной веб-страничке;
- открытость и доступность информации. Обучающиеся (а также их преподаватели и даже родители) могут проследить динамику своего развития и сравнить свои результаты с достижениями своих сокурсников;
- большой объем информации. Портфолио on-line может содержать не только рецензии и отзывы, например, на исследовательские работы обучающихся, но и тексты самих работ, что не реально для «бумажного» портфолио. Такой портфолио может быть пополнен информацией в различных форматах: аудио, видео, графика.

Единственная трудность, с которой сталкиваются обучающиеся при создании и ведении портфолио on-line – уровень подготовленности в области информационных и коммуникационных технологий [2].

Безусловно, над портфолио студент работает сам, но если в школе у него не было такого опыта, ему необходима помощь со стороны преподавателя по систематизации материалов. Кроме этого, преподаватель должен осознавать, что портфолио студента помогает преподавателям решить некоторые

педагогические задачи: развитие навыков самообучения, самопознания, саморазвития, и самое главное, навыков рефлексивной деятельности.

Если мы, преподаватели, будем осознавать необходимость развития рефлексии личности, ориентировать студентов на самообразование, вовлекать их в творческую деятельность с учетом склонностей и интересов, уметь ориентировать студентов на самопознание, самоанализ, самооценку; вовлекать их в различные конкурсы, олимпиады, соревнования, устанавливать в группе партнерские взаимоотношения, то мы создадим благоприятные условия для развития личности студента [2].

Преподавателям необходимо помнить следующие педагогические условия, стимулирующие развитие рефлексии личности:

- ведение портфолио (постоянный самоанализ, самоотчет);
- критика в сочетании с самокритикой;
- ориентация на самообразование, стимулирование самопознания, самоанализа, самооценки;
- вовлеченность в творческую деятельность с учетом склонностей и интересов самой личности;
- учеба, работа на пределе своих возможностей;
- влияние авторитета преподавателя и сокурсников;
- вовлеченность обучающихся в различные конкурсы, олимпиады, соревнования.

Преподавателю не следует жестко контролировать студента, но помогать ему анализировать свою деятельность в течение семестра. Было бы замечательно, если бы в конце семестра за круглым столом студенты продемонстрировали свои достижения, зафиксированные в портфолио, поделились своими эмоциями, впечатлениями, находками. Это было бы хорошим стимулом для самосовершенствования. Презентации портфолио можно проводить в виде ролевой игры «Собеседование с работодателем».

Для студентов языковых факультетов мы предлагаем следующую структуру образовательного портфолио.

Раздел 1. «Общая информация» (резюме, языковая биография, договор между преподавателем и студентом, результаты психологических тестирований). Студент пишет краткую языковую биографию, куда включаются такие составляющие, как: время изучения иностранного языка – ИЯ (первого, нескольких); уровень владения изучаемым ИЯ по всем видам речевой деятельности (чтение, говорение, аудирование, письмо); наиболее эффективные для него методы, приемы организации учебной деятельности по изучению ИЯ; выполняемые виды самостоятельной работы; свои предложения по организации процесса овладения ИЯ. Договор между преподавателем и студентом заключается на месяц, семестр, год. Студент формулирует свои жизненные планы на указанный период и, главное, – дает ответ на вопрос: «Что я собираюсь делать для этого?». Преподаватель, в свою очередь, также прописывает возложенные на него обязательства по организации учебного процесса, обеспечивающего реализацию целей обучающегося.

Раздел 2. «Официальные документы». В этом разделе помещаются документы, свидетельствующие о достижениях студента в различных областях учебной деятельности (дипломы участника олимпиад, фестивалей, театральных постановок).

Раздел 3. «Научная деятельность». Работая над темой дипломного исследования, студенты пополняют данный раздел информацией об участии в конкурсах научных работ, о выступлениях на конференциях и семинарах, делают записи о публикациях тезисов, статей и т. п.

Раздел 4. «Дневник самонаблюдений студента». Данный раздел представляет собой отдельную тетрадь студента, где он еженедельно, не реже 1 раз в неделю, записывает результаты наблюдений за своей деятельностью. Отдельно прописываются достижения обучающегося по всем видам речевой деятельности, анализируются трудности. Общий вывод делается в конце семестра.

Раздел 5. «Творческие работы и социальная практика». Данный раздел представляет собой собрание различных творческих и проектных работ, а также описание основных форм и направлений социальной и творческой активности студента: участие в научных конференциях, конкурсах, образовательных

лагерях, прохождение специальных курсов, различного рода практик, спортивных, художественных достижений и др. В данный раздел вкладывают написанные студентом рефераты, проекты, резюме, а также модели, макеты, их краткое описание.

Раздел 6. «Отзывы». Заключение о качестве различных работ, в которых принимал личное участие студент. Рецензии на статьи, опубликованные студентом. Резюме о его работе из различных общественных организаций. Отзыв преподавателя (можно нескольких преподавателей, куратора...) с краткой характеристикой студента, включая его участие в работе факультета. Рекомендательные письма друзей. Студент может взять несколько рекомендательных писем от друзей, где они могут написать свои впечатления от общения с ним и др. Поощрения: рекомендации к публикации в сборнике докладов конференций, благодарность деканата, школы, заведующего кафедрой, гранты, премии и т.д.

Критерии оценивания портфолио зависят от тех целей, которые были поставлены студентом до начала работы над ним. Это могут быть: аккуратность и творческое оформление; наглядность динамики развития профессиональных компетенций и личностных качеств; материалы, отражающие глубину рефлексии; презентабельность портфолио; наличие чёткой научной позиции и т. п.

Наряду с портфолио студента, портфолио преподавателя может оказать ему существенную помощь в профессиональном развитии и самосовершенствовании.

Портфолио преподавателя, или как чаще его называют портфель, может стать необходимой составляющей его профессиональной деятельности. Это связано с тем, что процесс накопления и упорядочивания определённой информации о себе, о своих достижениях, поможет решить проблему аттестации, и, самое главное, подтолкнёт преподавателя к рефлексии и самооценке своей профессиональной деятельности.

Таким образом, одна из главных функций портфолио преподавателя – мотивация на самообразование с целью совершенствования своей профессиональной подготовки.

Преподаватель может работать над портфолио со студенческого возраста. Существует несколько классификаций портфолио преподавателя. Остановимся на одной из них [4]:

1. Портфолио развития (process) – оценивает прогресс профессионального развития в течение определенного времени;
2. Отчетный портфолио (product) – представляет результат работы над тем или иным проектом;
3. Демонстрационный портфолио (show-case) – коллекция лучших работ преподавателя.

Предлагаем примерную структуру портфолио профессионального развития преподавателя, которая может стать основой для создания собственной веб-странички преподавателя:

Раздел 1. «Общая информация». Ф.И.О., дата рождения, домашний адрес, телефон, E-mail, место работы (университет, кафедра), стаж работы, преподаваемые дисциплины.

Раздел 2. «Научная деятельность». Тема диссертационного исследования, сведения о присвоении ученых степеней, ученых званий, участие в научных конференциях, список публикаций, редактирование, рецензирование, организация семинаров, круглых столов и т. д.

Раздел 3. «Повышение квалификации». Дипломы, сертификаты о прохождении курсов повышения квалификации, творческие работы, проекты, выполненные на курсах и т. д. В связи с использованием в современном образовании системы кредитных единиц, многие курсы повышения квалификации предлагают эту систему зачётов. В этом разделе преподаватель может заполнять таблицу, в которой фиксируются курсы и количество кредитных единиц. Например:

№	Название курсов	Дата прохождения	Кол-во часов	Кол-во кред. единиц

Раздел 4. «Работа со студентами». Работа над дипломными исследованиями, воспитательная работа, организация конкурсов, курсовых мероприятий и т. д.

Раздел 5. «Личные достижения». Сведения об участии в грантовых программах, грамоты, благодарственные письма, награды, разработка открытых мероприятий и т. д.

Раздел 6. «Рефлексия своей деятельности». Самоанализ работы за год, анализ достижений своих студентов и т. д.

Раздел 7. «Дополнительная информация». Отзывы коллег, студентов, другие сведения, которые сам преподаватель считает необходимыми.

Таким образом, портфолио, как одно из средств аутентичного оценивания, может активно использоваться в процессе выявления рейтинга, как студентов, так и преподавателей; в ходе проектирования их профессиональной деятельности.

Литература:

1. Лисина А.В. Положение о портфолио выпускника // Педагогический родник. – 2008. – № 4. – С. 11–12.
2. Мифтахутдинова А.Н. Портфолио студента. Развитие умения рефлексии в языковом образовании (на примере второго иностранного языка): Метод. рекомендации / Удм. гос. ун-т. – Ижевск, 2008. – 42 с.
3. Новикова Т. Зарубежный опыт использования портфолио // Народное образование. – 2005. – № 9. – С. 151–154.
4. Оганесянц Н.А. Электронный портфель учителя иностранного языка: рефлексивный анализ профессионального роста // ИЯШ. – 2007. – № 6. – С. 35–39.
5. Пинская М.А. Место портфолио в современном образовании // ОКО. Оценка качества образования. – 2008. – № 2. – С. 56–62.
6. Полежаев В.Д., Полежаева М.В. Портфолио студента как инструмент создания индивидуальной траектории обучения // Современные наукоемкие технологии. – 2008. - №1. / http://www.rae.ru/snt/pdf/2008/03/2008_03_40.pdf.

НОВОЕ ВРЕМЯ – НОВЫЕ СПОСОБЫ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ

В свое время А. Дистервег писал: «Развитие и образование ни одному человеку не могут быть даны или сообщены. Всякий, кто желает к ним приобщиться, должен достигнуть этого собственной деятельностью, собственными силами, собственным напряжением. Извне он может получить только возбуждение ...» [1]. В сущности каждый из педагогов высшей школы согласен с этим утверждением и инициирует работу студентов в процессе обучения. Способ ее организации напрямую зависит от того, сторонниками какой образовательной парадигмы является преподаватель.

В настоящее время мы находимся на стадии смены образовательной парадигмы индустриального общества на образовательную парадигму постиндустриального общества. Система образования как социальный институт отражает базовые процессы, происходящие в обществе. Тип образования соответствует типу массовой социальной практики. Индустриальному обществу соответствует «индустриальный тип образования» – «школа готовых знаний», базирующейся на принципе «учить всех всему», научные основы которой заложил великий чешский педагог Я.А. Коменский. «Школа знаний» была гениальным механизмом, сконструированным индустриализмом для создания того типа людей, который ему требовался.

На всем протяжении человеческой истории во всех странах, независимо от того, была ли это республика, монархия, тоталитарный режим, подавляющая масса людей едва сводила концы с концами. Почти все ресурсы общества были направлены только на решение одной задачи – утоление голода. Для материальной сферы была характерна небольшая продолжительность жизни (в России, к примеру, до 1914 года она составляла в среднем 26 лет), грязь, болезни, подверженность различным стихийным бедствиям. С появлением индустриальных технологий для миллионов относительно грамотных людей, их

обслуживающих, готовых работать на бесконечно монотонных работах, выполнять указания не моргнув глазом, сознавая, что цена хлеба – это механическое подчинение власти, ситуация стала меняться. С нарастающей быстротой начались огромные перемены в материальной сфере жизни. Лишь во второй половине 20 в. индустриальная революция, наконец, решила глобальную задачу – накормить людей. С голодом в подавляющем большинстве стран покончено, в том числе и в России. Средняя продолжительность жизни возросла. Ликвидированы многие болезни, во многом нейтрализовано действие разрушительных сил природы. И это произошло совсем недавно.

А вслед за этим в последние три десятилетия произошла цепь событий, существенно преобразовавших мир: энергетический кризис, технологическая революция, электронно-коммуникационная революция, интеграция мировой экономики, глобализация, гигантские экологические катастрофы, международный терроризм. Все эти события говорят о том, что мы неожиданно для себя оказались совершенно в новой эпохе – постиндустриальной. Причем, жизнь в этом новом мире не стала проще. Более того, она оказалась еще сложнее. С достижением изобилия на рынке товаров и услуг во всем мире развилась острейшая конкуренция, и следствием этой конкуренции стала нестабильность экономических, политических, технологических и т.д. ситуаций. Нестабильность, динамизм жизни общества, инновационность в деятельности людей большинства профессий стала лицом новой эпохи. Теперь все больше осознается та истина, что прогрессивное развитие каждой страны и всего человечества в целом будет определяться наличием нового типа образованного человека.

Сегодня образованный человек – это не только безукоризненный специалист в своей области, но и человек, уверенно ориентирующийся в других сферах науки и культуры. Специфика современных технологий, как в материальном, так и в духовном производстве заключается в том, что ни одна теория, ни одна профессия не могут покрыть весь технологический цикл того

или иного производства. Сложная организация технологий приводит к тому, что бывшие профессии обеспечивают лишь одну – две ступени больших технологических циклов, и для успешной работы и карьеры человеку важно быть не только профессионалом, но и быть настолько широко образованным, чтобы иметь возможность активно и грамотно включаться в эти циклы. Новая эра требует широты взглядов, осмысления любой проблемы целиком, независимо от того, какие в ней заключены аспекты.

Помимо сугубо профессиональной подготовки современно образованный человек должен обладать целым рядом других компонентов, имеющих надпрофессиональный характер. Это, в первую очередь, отмечает В.В. Краевский, такие качества личности, как способность самостоятельно принимать ответственные решения, способность к сотрудничеству в быстро меняющейся реальности, умение постоянно учиться [2]. Если раньше, в эпоху индустриализма человек учился 10-15 лет, чтобы потом всю жизнь работать на выбранном (или назначенном ему) месте, то теперь полученное образование устаревает настолько быстро, что переучиваться надо постоянно. По словам В.С. Степина, знание становится более смертным. Сегодняшний факт завтра становится заблуждением. Это не возражение против изучения фактов или данных – совсем нет. Однако, школа завтрашнего дня должна давать не только информацию, но и способы работы с ней. Школьники и студенты должны учиться отбрасывать старые идеи, знать, когда и как их заменять. Короче говоря, они должны учиться, отучиваться и переучиваться. Новое образование должно научить человека оперировать информационными потоками, классифицировать и переклассифицировать информацию при движении от конкретного к абстрактному и обратно, рассматривать проблему с новой позиции: как научить самого себя. Неграмотным человеком завтрашнего дня будет не тот, кто не умеет читать, а тот, кто не научился учиться [3].

Человеку надо быть готовым действовать в условиях высокой динамики экономических процессов и текучести рынка труда, которая породила такую форму организации производств процесса как проектная деятельность.

Работники объединяются для реализации определенного процесса, после его реализации трудовой коллектив распадается, а отдельные участники перетекают в другие проекты уже в рамках других трудовых коллективов. Такой тип организации труда требует умения работать в команде, зачастую разнородной, коммуникабельности, толерантности, навыков самоорганизации, умения самостоятельно ставить цели и достигать их. Эти качества не формировались в рамках старой парадигмы образования.

Так же возникла необходимость в том, что центры принятия решений в реорганизации систем управления производством должны оказаться ближе к производственным коллективам. Отсюда такое явление, как делегирование полномочий вниз, опора на самоорганизацию работников и команд. Это требует от работников самостоятельного принятия решений и способности нести ответственность за эти решения. Ни принимать решения, ни нести ответственность за них работник, сформированный в старой системе образования, чаще всего не может и не хочет. Все перечисленное выше – качества не исполнителя, а творца.

По мнению Э. Фромма, образованность человека будет определяться не столько тем, что он имеет, сколько тем, кто он есть, что он может сделать с тем, что имеет в той скорости, с которой он может приспособиться к реальным изменениям [4].

Итак, переход от образовательной парадигмы индустриального общества к образовательной парадигме постиндустриального общества означает, в первую очередь, отказ от понимания образования как получения готового знания и представления о педагоге как носителе готового знания [5]. На смену приходит понимание образования как достояния личности, как средства ее самореализации в жизни, как средства построения личной карьеры. А это изменяет и цели учения, его мотивы, формы и методы, позиции участников учебного процесса и т.д. Те преподаватели, которые главенствующую роль в обучении отводят информации (тип А) и те, кто отводят роль способам работы с информацией (тип Б) подойдут к решению вопроса о самостоятельной работе студентов по-разному.

Соответственно, при организации самостоятельной работы преподаватели типа А четко планируют, вплоть до полной алгоритмизации процесс работы студента и так же четко определяют объем знаний, которые придется осваивать самостоятельно. Контроль осуществляется по определенному плану, а некоторые преподаватели даже могут ознакомить студентов с методами контроля и принципами оценивания (например, выдать конкретный экзаменационный билет за несколько дней до экзамена). Примером типа А организации самостоятельной работы студентов служит вариант изложения курса «Общей физики» для инженерных специальностей. Студенты перед каждой лекцией получают конспект, причем не подробную запись выступления преподавателя, а основные положения, схемы и таблицы. Это позволяет превратить лекцию из монолога в диалог. При таком способе чтения лекций основные усилия учащихся тратятся не на механическое записывание за лектором, а на обсуждение и совместный с преподавателем поиск способов применения новых знаний в правоприменительной области. В рамках разработанной системы студентам предлагается творческое задание для получения зачета. Вспомнив проблемные ситуации, когда-либо перед ними возникшие, нужно перевести их в задачи, решение которых невозможно без применения физических законов.

Что касается подхода к организации самостоятельной работы преподавателями типа Б, то здесь коренное отличие заключается в том, что они не алгоритмизируют этот процесс, отказываясь, таким образом, от авторитарного руководства студентом. Педагогика сотрудничества внедряется именно преподавателями типа Б. Примером форм и методов организации такой работы является проектная методика. При работе по типу Б преподавателю необходимо, во-первых самому обладать широтой взглядов, во-вторых, выработать свою стратегию обучения аудитории, не готовой к предлагаемой деятельности, которая никогда (или почти никогда) ни с чем подобным не сталкивалась. И это только две из многих проблем, встающих перед ним.

Литература:

1. Захаров И.В. Образование как объект социального прогнозирования//Образование и культура: история и современность. Томск. 1989, с 118.
2. Краевский В.В. Содержание образования: вперед к прошлому. М.: Педагогическое общество России, 2000. С. 57.
3. Степин В.С. Перспективы цивилизации: от культа силы к диалогу и согласию//Этическая мысль: Научно-публиц. чтения. 1996. М.: Республика. С. 198
4. Розов Н.С. Философия гуманитарного образования. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1993. С.54.
5. Новиков А.М. Методология образования. Издание второе. М.: «Эгвес», 2006. С.167

**САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ В РАМКАХ
СПЕЦИФИКИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ: ОПЫТ
МЕЖДУНАРОДНОГО АКАДЕМИЧЕСКОГО СОТРУДНИЧЕСТВА
ИНСТИТУТА ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ (УДГУ) И
ДЖОНСОН КАУНТИ КОМЬЮНИТИ КОЛЛЕДЖ (г. КАНЗАС, США)**

Исторический и педагогический анализ проблем становления и развития дистанционного обучения показал, что в настоящее время в мире накоплен достаточный опыт реализации систем дистанционного обучения. Перемены, происходящие в настоящее время в России, предопределяют и создание адекватных этим процессам социально-педагогических условий для осмысленного реформирования, разумного проектирования и внедрения новой модели образования. В целом, мировая тенденция перехода к нетрадиционным формам образования последовательно прослеживается и в росте числа учебных заведений, которые пытаются внедрять этот опыт в свою учебную практику.

Для дистанционной формы обучения характерна особая модель организации учебного процесса, ориентированная на системную интеграцию существующих форм обучения за счет создания мобильной информационно-образовательной среды и специализированных дидактических средств, учитывающих как специфику протекания учебно-познавательной деятельности студента, обучающегося дистанционно, так и наличие специфических психологических механизмов, действие которых и объективно, и субъективно осложняет учебный познавательный процесс.

Несомненно, что у дистанционного обучения имеются свои специфические особенности и методические трудности по сравнению с другими традиционными видами обучения. Во-первых, основу образовательного процесса при дистанционном обучении составляет целенаправленная и контролируемая интенсивная самостоятельная работа студента, поэтому здесь существенно возрастает роль и значение методики самостоятельной работы обучающегося. При очной и заочной формах обучения

самостоятельная работа, как правило, завершает задачи всех других видов учебной деятельности. При дистанционном обучении самостоятельная работа является преимущественным, а, возможно, и единственным видом учебной деятельности. С другой стороны, применение компьютерных технологий в дистанционном обучении выступает как особое организационно-педагогическое обеспечение стратегии организации учебного процесса и, в то же время, составляет оптимальную базу системы дистанционного обучения, предполагающую новые формы дидактики и методической организации обучения с использованием новых информационных технологий.

Однако, нельзя утверждать, что учебные материалы при любой форме их презентации передают обучаемому знания. Студенту сообщается лишь учебная информация, и она может стать знанием и объектом собственной деятельности только в результате специфической обработки этой информации в ходе интенсивной умственной деятельности обучаемого.

Помимо этого самостоятельная работа имеет и большое воспитательное значение – она формирует самостоятельность не только как совокупность определенных знаний, умений и навыков в работе с новой научно-учебной информацией, но и как черту характера, играющую существенную роль в структуре личности современного специалиста высокой квалификации. Поэтому при дистанционном обучении чрезвычайно важен тщательный отбор материала для дополнительной самостоятельной работы, закрепляющей и развивающей эти знания, умения и навыки.

Более того, многолетний опыт работы со студентами ИИЯЛ показывает, что далеко не все студенты даже очного отделения, обучающиеся под непосредственным контролем преподавателей, правильно организуют свои занятия. Особенно это относится к студентам начальных курсов, которые совершают трудный переход от системы занятий, принятой в школе, к вузовской системе. Можно констатировать, что средние учебные заведения не прививают учащимся ни достаточных навыков самостоятельной работы, ни, тем более, навыков продуктивного интеллектуального труда. Совершенно

очевидно, что при такой ситуации познавательные трудности и организационные проблемы обучающегося по дистанционной форме обучения неизмеримо возрастают по сравнению с проблемами студентов очного и даже заочного обучения.

В качестве других достоинств и отличительных особенностей дистанционного обучения можно выделить и возможность более демократичных отношений ученика и преподавателя, что в некоторых случаях предполагает и более индивидуальный подход, а также возможность возвращаться к пройденному материалу бесчисленное количество раз и т. д. и т. п.

Все эти принципы и особенности дистанционного образования с успехом претворились в жизнь через проект «Американский через Интернет», созданный Институтом иностранных языков и литературы (ИИЯЛ) УдГУ совместно с Johnson County Community College (JCCC) (Overland Park, Kansas, USA). Кафедра лексикологии и фонетики английского языка ИИЯЛ давно и плодотворно сотрудничает с JCCC. Обмен начинался много лет назад с гостевых визитов, когда русские и американские преподаватели, приезжая друг к другу, знакомились с образовательными возможностями и жизнью учебных заведений, с национальными традициями и культурой стран-партнеров. Сейчас эти встречи переросли в полноценный академический обмен, в рамках которого преподаватели делятся научным и педагогическим опытом как со студентами, так и со своими коллегами, обсуждая различные проблемы на практических занятиях, семинарах, круглых столах и т. д.

Идея дистанционного обучения возникла после одного из визитов профессора JCCC Кит Гики, которая предложила провести спецкурс с использованием Интернет технологий под условным названием «Сочинение 1» (*курс письменного американского английского языка*) “*American through Internet*”. Изначально курс был апробирован в JCCC и читался американским студентам.

ИИЯЛ с удовольствием принял это предложение и решил адресовать его студентам специальностей «филология» и «перевод и переводоведение», т.е. тем, кто владеет английским языком на уровне среднем и продвинутом и

обладает навыками в пользовании компьютером, Интернетом и электронной почты. Сейчас в проекте участвуют студенты Института иностранных языков и литературы разных курсов, они зачисляются в группу по желанию, а среднее количество студентов в группе составляет десять-двенадцать человек.

По завершении курса обучившиеся получают сертификат за подписью ректора ИССС, где перечисляются все умения и навыки, которые они приобрели в процессе прохождения курса, а, кроме того, они получают и соответствующую запись в российском дипломе.

Суть этого проекта, длящегося 1 семестр, состоит в том, что студенты пишут сочинения-эссе на заданную тему (4-6 блоков) и по e-мейлу отсылают их проф. Гики К. в г. Канзас, которая, в свою очередь, корректирует их и возвращает исправленную копию. Студенты пишут второй «драфт» (черновик) и снова его высылают. После этого они получают очередное задание. Обсуждаемая тематика достаточно разнообразна, например, «Представление себя», «Автобиография», «Кинорецензия», «Ценности и традиции русской культуры» и т.д.

Конечно же, значимость такого проекта для студентов, изучающих английский язык, несомненна и очевидна. Особенно хотелось бы отметить тот факт, что это была первая попытка внедрения дистанционного обучения в рамки учебного процесса в ИИЯЛ.

На начальном этапе, в 2001-2002 гг., существовали определенные объективные трудности, например, отсутствие компьютеров и Интернета у некоторых студентов, их слабая компьютерная грамотность.

Позднее, в 2005-2006 гг., ИИЯЛ имел великолепную возможность работать в Интернет-классе в режиме онлайн. Преподаватель-координатор из ИИЯЛ работал по тщательно разработанному проф. Гики К. поурочному плану, используя при этом все возможности работы на компьютере.

С 2005 г. географические рамки проекта расширились и Кит Гики удалось привлечь студентов из других стран, в частности, Китая (г. Нингбо), Японии (г. Иокогама), а также и некоторых российских городов - г. Салавата (Башкортостан) и г. Глазова (Удмуртия). С этого момента проект стал

действительно *международным*, поскольку помимо студентов из JССС (Канзас) в курсе параллельно в одном семестре участвовали студенты трех – четырех вузов, которые могли общаться друг с другом, читать и обсуждать работы других участников проекта на специально созданном сайте в Интернете, находить новые контакты и получать культурно-страноведческую информацию из первоисточников, т.е. возникла реальная почва для плодотворной межкультурной коммуникации.

Среди неоспоримых достоинств проекта нужно отметить то, что программа была составлена преподавателем американского вуза, профессором – специалистом в области языка и литературы, носителем американского варианта английского языка.

Возникли и новые образовательные перспективы. Во-первых, мы получили альтернативу более детально изучить одну из американских методик обучения письму и, соответственно, опробовать ее на российских студентах языковых специальностей.

Во-вторых, возникла возможность дать студентам-филологам и лингвистам необходимые базовые знания по теории и практике написания эссе на английском языке и научить их убедительно и грамотно излагать свои мысли с соблюдением основных правил и требований к написанию письменных работ в академической среде американской образовательной системы. Практика написания сочинений в России отличается от зарубежной (в частности, американской), где сочинение (essay) является одной из основных форм контроля хода учебного процесса. Кит акцентировала внимание участников спецкурса на том, что письмо – это не только форма контроля. Значимость письменного умения изложения материала очень велика и полученные навыки могут эффективно использоваться в будущей профессиональной деятельности выпускника.

Программа предусматривала и совершенствование приобретенных навыков письма через осуществление контактов с канзасскими, японскими, китайскими и студентами других стран через Интернет, что также явилось дополнительным звеном в формировании коммуникативной подготовки будущих филологов и

лингвистов, предполагающей овладение различного рода компетенциями (социолингвистической, социокультурной, лингвострановедческой).

Хочется отметить, что, осознанно делая свой выбор в пользу данного курса и будучи зачисленными, студенты понимают, что онлайн обучение требует высокой самоорганизации и самодисциплины. Несмотря на то, что работу проекта координирует преподаватель ИИЯЛ, львиная доля усилий по написанию эссе ложится на плечи самого учащегося, а умение работать самостоятельно является необходимым залогом успешного прохождения данного курса.

Курс разработан таким образом, что студент получает от проф. Гики К. по Интернету тему эссе с подробным планом для раскрытия ее содержания, а также тщательно разработанные инструкции по теории написания письма.

Следовательно, студент должен самостоятельно правильно проанализировать полученный материал. Кроме этого, им проводится и работа над ошибками при выполнении второго «драфта» с учетом всех корректирующих рекомендаций американского профессора.

В процессе работы учащийся получает разнообразный дополнительный материал – ссылки на необходимые для прочтения сайты информативного характера, грамматические и пунктуационные правила, лексические пометы и т. д. Задание часто сопровождается комплексом упражнений, которые рекомендуется выполнить дома и отослать на проверку.

Иногда, помимо лингвистических трудностей, у студента возникают трудности психологического характера, и ему приходится преодолевать барьер в организации Интернет общения. Сложность состоит в том, что учащийся должен сам найти друзей по переписке среди своих зарубежных партнеров, начать активное общение с ними, а зачастую это люди разных возрастных категорий, социального статуса, языковой подготовки и т. п.

Однако, самый основной и наиболее сложный момент в проекте для студента – это студенческий самоменеджмент. Ответственность перед американским преподавателем и необходимость выделить и грамотно

распределить время для выполнения задания чрезвычайно дисциплинирует студента. Бывали случаи, когда студенты, начав, отказывались от участия, посчитав это достаточно серьезной нагрузкой. Те же, кто смог организовать себя, выполняя все требования, не только существенно пополнили багаж своих знаний, но и получили истинное удовольствие.

Студенты JССС, обучающиеся на курсе, в свою очередь, также получают возможность формировать объективное представление о том, как живут их коллеги-студенты в России, какие проблемы их волнуют, как устроена система российского высшего образования и т. д.

В заключение хотелось бы отметить, что новые информационные технологии открывают совершенно иные возможности в системе обучения. Дистанционное обучение в идеальном случае предоставляет возможность организации процесса самообучения наиболее эффективным для себя образом и позволяет повысить уровень собственного образовательного потенциала и качества образования. Кроме этого, участие именно в международном проекте такого рода является, безусловно, перспективным и взаимовыгодным в деле укрепления академических связей между учебными заведениями обеих стран. Такое партнерское сотрудничество является замечательной возможностью дополнительно мотивировать студентов к изучению иностранного языка и стимулировать этот интерес с помощью введения совместных обучающих программ в рамках базовых учебных планов.

КОММУНИКАТИВНЫЕ БОИ ПО АНТИЧНОЙ ИСТОРИИ КАК ФОРМА ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА

Обыденное сознание до сих пор воспринимает Болонский процесс как разрыв с основными традициями, сложившимися в отечественной высшей школе. Преодолеть инертность мышления непросто, требуется время на подготовку к новым условиям организации учебной деятельности. В условиях перестройки высшего профессионального образования в связи с готовящимся переходом на двухуровневую систему особое значение приобретает теоретическое осмысление важности самостоятельной подготовки студентов. Не отбрасывая многое из существующего педагогического опыта, следует все же стремиться и в организационном плане придать самостоятельной работе более весомый статус, не расценивая ее как нечто второстепенное при освоении основных образовательных программ.

Практический опыт, накопленный во многих структурных подразделениях УдГУ, может стать стартовой площадкой для наименее безболезненного вхождения в систему «бакалавриат-магистратура».

На кафедре истории древнего мира и средних веков существуют традиции проведения различных коллоквиумов, восходящие еще к опыту работы д.и.н. проф. В.Е. Майера. Подготовка к ним требует сосредоточенной самостоятельной работы. По основному курсу «История древнего мира» учебный план всегда предусматривал наличие коллоквиума. Но именно энтузиазм и постоянный педагогический поиск новаций сделал его проведения запоминающимся и неформальным. С целью постараться привлечь дополнительное внимание студентов-первокурсников к этой важной профессиональной дисциплине за многие годы были испробованы разнообразные формы его проведения.

Более или менее традиционным вариантом следует признать коллоквиум «Искусство древней Греции», результатом которого считается безошибочное

распознавание на иллюстрациях произведений античной скульптуры, архитектуры, вазописи, глиптики.

Заостряется пристальное внимание на категориальном аппарате античной истории, включая знание исторического наследия «мертвых» языков, то есть древнегреческого и латыни. С целью проверить усвояемость терминов и понятий проводятся тесты, контрольные работы, разгадываются кроссворды. На кафедре накоплен «пакет» учебно-методических заданий, являющихся авторскими разработками преподавателей исторического факультета.

Внимание к исторической географии обеспечивает более точное восприятие проблем древней истории. Коллоквиум «У карты античной цивилизации» позволяет восстановить особенности военных кампаний древности, торговые, культурные связи греков и римлян, Причерноморья и Востока.

В практике работы кафедры имели место обсуждения проблем истории античного Средиземноморья, особенностей античной демократии на материалах источников и специальной литературы. С большим интересом студенты читают художественную литературу древних, включая изучение и анализ как исторических источников романа Апулея «Метаморфозы или Золотой осел», диалогов Лукиана, поэмы Овидия «Наука любви». Для контроля самостоятельной работы студентов по всем этим произведениям разработаны тесты, устраиваются ролевые игры.

Весной 2009 г. впервые была разработана и применена новая форма организации учебного процесса – коммуникативные бои. Две академических группы получили задание ознакомиться с материалами по истории и специфике Афин и Спарты и суметь представить и попытаться отстоять их позиции в диалоге. Актуальность несомненна, так как едва ли не основное историческое наследие античности – политическая культура древних. Демократия, к примеру, одно из немногих понятий, наиболее часто применяемых в современной общественно-политической жизни. Вклад древнегреческой цивилизации в развитие мировой политической теории и практики огромен. Едва ли не большинство основополагающих для политической жизни категорий берет свое

начало именно в античной Элладе. Таковы категории гражданина, гражданства, гражданского общества, политической свободы и автономии, разделения властей, федерализма и т.д. На примерах Афин и Спарты в коммуникативных боях рассматривается генезис этих явлений.

Необходимо создать проблемную ситуацию и сформулировать познавательные задачи, которые ведут к осознанию смысла изучаемых фактов. В данном конкретном случае – понять специфику древнегреческого полиса как структурообразующего элемента всей античной цивилизации.

Возбуждение эмоционально-оценочного отношения к предмету, развитие логики способствует формированию у студентов гибкого, аналитического мышления, собственных подходов и оценок, личностному развитию.

Создание проблемной ситуации достигается путем подбора и столкновения противоречивых положений и фактов. При этом мобилизуются знания, умения и навыки студентов, приобретенные при самостоятельной подготовке к коммуникативным боям.

В этих условиях появляется реальная возможность гуманизации труда как студентов, так и преподавателей. Вместо позиции объекта педагогического управления, в которую ставит студента традиционное обучение, студент становится полноправным субъектом своей учебной деятельности. Совместно с преподавателем и под его руководством он добивается решения поставленных проблем.

Общение диалогического типа является необходимым современным условием порождения научного мышления, как преподавателя, так и студента. Коммуникация со студентами строится таким образом, чтобы подвести их к самостоятельным выводам, сделать соучастниками решения проблем. Риторические вопросы побуждают студентов думать вместе с преподавателем.

Прежде чем перейти к коммуникативному бою студентам предлагается на семинарских занятиях изучить две темы: Афины и Спарта – политические системы древней Греции (темы 4,5). Программное обеспечение семинаров помогает студентам переработать обширную информацию. Рассмотрение

вопросов этих тем позволит студентам почувствовать исторический фон, направит их самостоятельную поисковую деятельность в подготовке к дискуссии.

Условно семинарское занятие делится на две части: Становление Спартанского государства и Возникновение афинского демократического государства. На первом этапе студенты должны подробно изучить каждую из предложенных политических систем и только затем можно переходить к следующему этапу занятия: сравнительному анализу Афинского и Спартанского полиса.

На семинаре студенты должны дать сравнительно-типологическую характеристику двум основным типам полисных государств древней Греции (Спарта и Афины).

На примере формирования Спартанского и Афинского полисов необходимо выяснить причины возникновения, сложившиеся модели, проследить эволюцию греческого полиса, как социально-политического феномена.

Сравнивая характерные черты и проявления, присущие обеим системам, попытаться выделить их особенности, своеобразие и уникальность каждой.

Самостоятельная работа заключается в подготовке к «Коммуникативному бою» - Афины и Спарта. (Сравнительный анализ моделей полисных систем в Спарте и Афинах).

Студенты делятся на две группы – сторонников афинского и спартанского политического устройства.

1) Каждая группа отстаивает достоинства «своего» государства и пытается корректировать «уязвимые места» противников.

2) В каждой группе назначаются выступающие из числа наиболее активных студентов.

В случае необходимости команда дополняет и уточняет основное сообщение, помогает в ответах на вопросы, активно принимает участие в дискуссии. Команды заранее готовят свои выступления по предложенному плану, а также составляют вопросы для оппонентов.

3) Вопросы задаются сторонами поочередно. Отвечают либо основной выступающий, либо вся группа. Главное в выступлениях – хорошее знание источников и научной литературы, а также аргументированность и способность к аналитическому и логическому мышлению.

Коммуникативные бои выстраиваются следующим образом: от каждой команды выбирается по одному человеку, которые исполняют роль судей-модераторов, они следят за регламентом, дисциплиной, помогают преподавателю руководить дискуссией, решают организационные вопросы, проводят жеребьевку. Жребий определяет, какая из команд начинает первой.

Далее начинается «бой», но он идет строго по плану диспута. От каждой команды к кафедре выходят один или несколько отвечающих, которые должны в пяти основных тезисах изложить основное содержание проблемы. В это время команды внимательно слушают, не вступают в дискуссию и готовят вопросы оппонентам. После тезисных сообщений команды переходят к вопросам. Каждая команда может задать равное количество вопросов (например 3-5), на вопрос и обдумывание ответа дается несколько минут, за временем и очередностью внимательно следят судьи и контролируют процесс. После того как вопросы заданы, ответы получены, группы переходят к следующему вопросу.

Преподаватели на таком занятии играют роль Ареопага, т.е. они могут судить, вмешиваться, вносить коррективы в ответы и вопросы, преподаватели должны контролировать дискуссию, обобщать материал и направлять самостоятельную работу студентов в русло получения новых знаний и обобщения их.

В заключение дискуссии подводится итог.

План дискуссии:

1. Общие вопросы для рассмотрения (по темам семинарского занятия):

- а) общая характеристика государства;
- б) политическое устройство и возможность граждан участвовать в делах государства;
- в) экономика и финансы;
- г) Социальная структура;

- д) воспитание и образ жизни;
- е) военное дело и армия;
- ж) внешняя политика.

2. Достоинства и проблемы государственного устройства (Афины и Спарта).
3. Историческое значение и перспективы развития Афинского и Спартанского государств.

Попытаемся в качестве вывода сформулировать назначение и функции такой формы самостоятельной работы как коммуникативные бои. Во-первых, такая форма выполняет информационную функцию, так как расширяется общий и профессиональный кругозор первокурсников, мотивационную через развитие интереса к науке, убеждение в теоретической и педагогической значимости изучаемого предмета, развитие познавательных способностей и потребностей студентов. Важна и организационно-ориентационная функция (ориентация в источниках, литературе, рекомендации по организации дальнейшей самостоятельной работы). И, наконец, такая форма работы несет в себе и профессионально-воспитывающие функции.

В условиях перехода к государственным образовательным стандартам третьего поколения повышается роль и значение компетентного подхода. Выпускник по направлению «История» должен обладать такими навыками, как способность анализировать социально-значимые проблемы и процессы, готовностью бережно относиться к историческому наследию и культурным традициям. Выработке этих компетенций могут поспособствовать в будущем и коммуникативные бои по античной истории.

САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ В ПЕРИОД ПРОИЗВОДСТВЕННОЙ (ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ) ПРАКТИКИ ПО ЛИТЕРАТУРЕ

Производственная (педагогическая) практика по литературе студентов пятого курса филологического факультета в 2008 – 2009 учебном году проводилась *по окончании* курса теоретического обучения в девятом семестре – впервые за последние два с половиной десятилетия. Перенесение сроков практики с начала семестра на его конец было обусловлено как внешними, так и внутренними причинами: невысокой готовностью администраций школ принять практикантов в начале учебного года, когда отсутствует постоянное расписание уроков, учителя-предметники только начинают работу с вновь сформированными или переформированными старшими классами, учащиеся адаптируются к учебному ритму после летних каникул. Пятикурсники в начале учебного года также не демонстрировали высокую деловую активность, воспринимая данную педагогическую практику как текущую - учебную, а не завершающую – производственную, поскольку после практики для студентов возобновлялся учебный процесс. Основным курс истории русской литературы воспринимался как факультативный той частью студентов, что проходили практику в одиннадцатых классах и самостоятельно разрабатывали темы уроков по русской литературе середины и конца XX века. Кроме обязательного отчета о прохождении практики и психолого-педагогических материалов, пятикурсниками представлялись на ведущие кафедры конспекты проведенных уроков литературы, которые после проверки пополняли методический архив. Отметим, что данные конспекты уроков при всем их внешнем соответствии методическим требованиям в большинстве своем не отличались яркостью содержания и самобытностью подхода к преподаванию литературы, которые отличали зачетные конспекты уроков тех же студентов после изучения дисциплины «Методика преподавания литературы» в конце восьмого семестра. Таким образом, при

перенесении сроков педагогической практики были переосмыслены характер и содержание самостоятельной работы студентов в период производственной практики по литературе.

Пятикурсникам в 2008-09 учебном году было предложено провести работу по выявлению читательских интересов старшеклассников и на основании анкетирования учащихся составить аналитическую справку «Современный школьник как читатель». При этом студентам предоставлялась полная свобода самовыражения и в формулировании вопросов анкеты, и в обработке полученных результатов. Для организаторов данной практики было важно, чтобы пятикурсники вышли на предметный диалог с аудиторией школьников, определяя уровень читательской квалификации последних.

На филологическом факультете УдГУ в течение последнего десятилетия студентам выпускного курса предоставляются возможности выбора места прохождения практики (в Ижевске или за его пределами; лицей, гимназия или общеобразовательная школа), выбора конкретного учителя-словесника, определенного класса (с 9-го по 11-й). В первую очередь, это связано с расчетом на потенциальное трудоустройство выпускника филологического факультета на работу по специальности в том учебном заведении, где он сможет ощутить свою профессиональную востребованность. Однако порой выбор места прохождения практики свидетельствует о неуверенности студента в своей профессиональной компетентности. Это происходит, когда пятикурсник сознательно выбирает класс, не ориентированный на учебную деятельность, и при этом не ставит перед собой дополнительных педагогических задач. Таким образом, результаты самостоятельной работы практикантов по выявлению читательской квалификации учащихся позволяют определить собственно профессиональную готовность студента как учителя-словесника. Приведем выдержки из студенческих работ:

«Студенты-филологи, идя на практику, мечтают о читающих школьниках, чтобы с ними можно было поговорить о любом произведении из школьной программы, послушать их мнение, высказать свое. Но, к

сожалению, мы сталкиваемся с совершенно иным явлением. Школьники читают не только мало, они не желают читать, предпочитая книге компьютерную игру...»

«Современный школьник читает все, что ему интересно, только редко-редко произведения классической литературы, изучаемой в школе. Интересы у подростка особого не вызывает, уроки литературы в школе и родители особого влияния на него не имеют. Школьники если и обращаются к классике, так чтобы подготовиться к уроку, «не получить плохую отметку»».

«...Ученики этого (десятого гимназического) класса читают и классические произведения русской и зарубежной литературы, и публицистику, научную, документальную литературу; они хорошо знакомы с современным литературным процессом в России и за рубежом, разбираются в жанровых особенностях литературы, читают лирику... Мне это очень помогало на протяжении практики».

«Большинство ребят, к моей великой радости, все-таки читают... Велико число любителей фэнтези. Приятно удивил тот факт, что любителей отечественной литературы больше, чем любителей зарубежной литературы».

«Современный читатель-школьник отдает предпочтение жанру фэнтези; не способен на глубокий самостоятельный анализ текста, осмысляя его лишь на уровне сюжета; мало знаком с современной русской литературной ситуацией; в большей степени ориентируется в зарубежных новинках».

Как можно видеть из приведенных цитат, студентами высказываются прямо противоположные утверждения, в целом же складывается достаточно полная картина, которая показывает также степень готовности пятикурсника как-либо влиять на читательскую практику подростков.

Оценивая выбор читательских пристрастий школьников, студенты стараются дистанцироваться от данных пристрастий:

«Современный читатель-школьник ориентирован на потребление продуктов массовой культуры. Большинству учеников из современных русских писателей известна лишь Д. Донцова. Иначе обстоит ситуация с

зарубежными авторами: назывались П. Коэльо, Дж. Роулинг, Дж. Толкиен, А. де Сент-Экзюпери, реже – Т. Драйзер, Д. Лондон, Х. Мураками... Чаще всего называемый герой – Эдвард Каллен, вампир (роман жанра фэнтези). Помимо этого персонажа были отмечены Онегин, Печорин, Базаров и Супермен».

«Герой-идеал в умы ребят переключался из программы опять же школьной. Велик процент любителей Пьера Безухова и Обломова (тут, наверняка, нужно сказать что-нибудь типа: «Можно сделать вывод, что поколение ищущее, стремящееся к идеалу, непрерывно находящееся в процессе познания себя и мира...»), привлек образ нигилиста Базарова, две мятущиеся девичьи души упомянули Ларису Огудалову (трагичное, вечное...). Такая «кочевка» героев программных произведений объясняется, может быть тем, что на уроках характер анализируется, раскрывается. Сами школьники на такой анализ не способны. «Наивный читатель» неистребим практически».

«Основные читаемые произведения – это «Гарри Поттер» Дж. Роулинг, «Сумерки» Ст. Майер, «Таня Гроттер» Дм. Емца. Заинтересованность в современной литературе высокая, но зависит она от наличия экранизации, которая и является первым толчком по направлению к книге».

«Современная литература (не бульварная, а постмодернистская и постреалистическая) является для школьников (как, впрочем, и для многих учителей) темным и загадочным местом, которое лучше обходить стороной. А зря! Некоторые школьники так и написали: «Сегодня художественной литературы нет». Лишь одна девочка отметила, что увлекается творчеством Дм. Липскерова (однако указано было только одно произведение – «Школа для эмигрантов»), а другая – творчеством П. Коэльо. Остальные учащиеся указали лишь имена Д. Донцовой, М. Арбатовой, Е. Вильмонт, Ф. Бегдебера, Г. Куликовой: «Мамы/подруги читают». На уроках литературы школьники хотели бы изучать произведения современной литературы, выразив общее пожелание, чтобы уроки литературы были не такими скучными и однообразными».

Студенты на практике оказываются в непривычной для себя ситуации: уже не учащиеся, но еще не учителя. Осознаваемое ими «гостевое» положение в

школе, с одной стороны, предписывает им соблюдать задаваемые учителем-наставником правила ведения урока, а с другой стороны, не всегда позволяет проявить себя подлинным посредником между мировой литературой и читателем-подростком. По представленным студенческим работам трудно судить, что им знакомо как читателям из перечисленного школьниками: читались ли ими или учителями те же книги Дж. Роулинг, Дж. Толкиен или П. Коэльо? Складывается впечатление, что учитель / студент / школьник сохраняет исключительно свою читательскую «культурную зону», довольствуясь ею и не желая входить в другое (чужое) культурное пространство.

Таким образом, самостоятельная работа студентов филологического факультета в период производственной практики по литературе в 2008-09 учебном году позволила сформулировать задачи педагогического, психологического, методического характера, решением которых будут заниматься преподаватели и студенты на следующей педагогической практике.

СОЦИАЛЬНАЯ ПРАКТИКА СТУДЕНТОВ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ АВТОНОМИИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

Целью современного вузовского образования является подготовка специалиста, способного к самостоятельному компетентному осуществлению профессиональных функций. Задача вузовской педагогики – подготовить учителя, способного к самостоятельному, ответственному принятию педагогических решений. Несмотря на то, что вузовской педагогикой накоплен богатый опыт формирования профессиональной автономии специалистов, практика образовательного процесса обнаруживает значительные трудности, с которыми сталкивается начинающий учитель в осуществлении профессиональной деятельности.

Одним из путей формирования профессиональной автономии может выступить социальная практика будущих учителей в государственных образовательных учреждениях для детей-сирот, оставшихся без попечения родителей.

Цель представляемой педагогической инновации – формирование ценностного образа детства и воспитание ценностного отношения к детям у студентов - будущих учителей в процессе социальной практики в государственных образовательных учреждениях для детей-сирот и детей, оставленных без попечения родителей.

Педагогическая профессия, по мнению исследователей, не содержит абсолютно некомпенсируемых качеств, при этом «любовь к детям» – это единственная педагогическая способность, отсутствие которой ничем компенсировать нельзя. Мы, вслед за А.С. Белкиным, рассматриваем ценностное отношение к детям как признание безусловной ценности личности каждого ребенка, лежащее в основе педагогической деятельности.

Важность и необходимость воспитания ценностного отношения к детям у будущих учителей имеет следующие основания: осуществление собственной

профессионально-педагогической деятельности; подготовка будущих родителей к созданию семьи, к осуществлению родительских функций.

Психолого-педагогические условия воспитания ценностного отношения к детям включают в себя: персоно-ориентированное общение; групповое учебное взаимодействие; создание ситуации успеха; вариативную творческую деятельность; автономию обучаемых; актуализацию когнитивного, эмотивного, поведенческого аспектов самосознания личности; актуализацию основных факторов формирования ценностного отношения личности к себе; актуализацию витагенного опыта обучаемых.

Социальная практика для студентов первого курса английского отделения Института иностранных языков и литературы была организована в республиканском детском доме в феврале 2008 года и проводится по настоящий момент. Содержание социальной практики в группах дошкольников составили следующие виды деятельности:

- проведение игровых занятий по английскому языку (курс «Счастливый английский для малышей»);
- подготовка и проведение праздников в группах дошкольников;
- разучивание игр, проведение подвижных игр во время прогулок детей;
- общение с детьми: обсуждение книг, событий дня, планов, переживаний, достижений;
- драматизация сказок, разучивание стихов, песен;
- рисование, аппликация (создание образов персонажей сказок, сюжетов курса «Счастливый английский для малышей»).

Учебные занятия и внеучебная работа ведутся в двух группах дошкольников и в группе детей, которых готовят к патронатному воспитанию. С целью повышения педагогической эффективности данного проекта учебные занятия ведутся по очереди всеми участниками проекта, а остальные студенты присутствуют на учебном занятии в качестве ассистентов (показывают образцы учебных диалогов, разучивают песни, помогают при индивидуальной работе над новыми звуками и лексикой). Некоторые затруднения вызывает отсутствие педагогического опыта и теоретической подготовки участников проекта.

С целью повышения методического уровня учебных занятий используются следующие формы их подготовки и проведения: совместное планирование учебных занятий с куратором группы (создание плана-сценария урока, разработка учебных игр, раздаточного материала); самостоятельное конструирование и подготовка наглядных пособий, раздаточного материала; посещение куратором уроков и внеучебных занятий студентов; обсуждение и педагогический анализ занятий в каждой подгруппе, выводы, рекомендации; совместное планирование очередного учебного занятия с учетом замечаний и рекомендаций, утверждение плана-конспекта.

Полуторогодовой опыт внедрения данного педагогического проекта позволяет подвести некоторые итоги:

- студенты факультета иностранных языков и литературы получили первый преподавательский опыт, опыт взаимодействия с детьми;
- в процессе учебного и внеучебного взаимодействия развиваются коммуникативные умения будущих учителей;
- формируются умения конструировать учебную информацию, составлять планы учебных занятий;
- студенты проявляют ответственное отношение к проводимым занятиям (уроки подготовлены, готовится план занятия, наглядность и раздаточный материал, соблюдается трудовая дисциплина);
- дети получают элементарные иноязычные навыки, знакомятся с иноязычной культурой, получают позитивный социальный опыт;
- у будущих учителей формируются навыки самостоятельной профессиональной деятельности, ответственность в принятии методических и педагогических решений.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕХНОЛОГИИ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В УПРАВЛЕНИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ ОБУЧАЮЩИХСЯ

В настоящее время в системе высшего профессионального образования формируется новая педагогическая культура, направленная не столько на процесс обучения, сколько на его результат. Главными в оценке эффективности образовательной деятельности вузов становятся не планирование и реализация учебного процесса (содержание учебных планов, расписание и т.п.), а результаты образования: полученные студентами знания, компетенции и навыки, в том числе за счет их самостоятельного обучения и самообразования.

Центр тяжести смещается с самого процесса обучения (учебные программы, академическая успеваемость студентов) на компетентностный подход с ориентацией на профессиональную и личностную подготовленность, в первую очередь, к трудоустройству выпускников, что и должно быть критерием результата образования. В этих условиях механизмы обеспечения качества становятся центральной составляющей подобного управления системой образования «по результатам». Акцент на качестве высшего образования преследует цель достижения ясности, сопоставимости, удобочитаемости дипломов и степеней, признания, доверия, повышения конкурентоспособности и противодействия снижению стандартов качества европейского образования.

Образовательные программы, основанные на компетентностном подходе и воспитывающие у потребителей образовательных услуг востребуемые качества (компетенции), позволяют им стать специалистами, компетентными в выбранной области профессиональной деятельности.

В терминах компетентностного подхода результатом освоения образовательной программы высшего профессионального образования является набор универсальных (социально-личностных) и профессиональных

компетенций, которым должен обладать выпускник и который обеспечит ему конкурентоспособность и адаптированность на рынке труда.

Анализ научно-теоретической литературы и педагогической практики показывает необходимость введения в учебный процесс педагогических технологий оценки качества подготовки будущих специалистов, разработанных на основе теории измерения уровня компетентности выпускника с учетом степени владения ими ключевыми компетенциями, позволяющих поставить в центр внимания вопросы повышения качества образования, на основе приоритетов саморазвития личности и формирования специалиста, активного привлечения студентов к проектированию и управлению самостоятельной деятельностью.

Следует отметить, что компетенция, являясь интегральной характеристикой, состоит из совокупности трех основных компонентов: качеств и свойств личности, совокупности знаний, умений и навыков, приобретенных в течение всей жизни, и опыта их практического применения. Различные качества и свойства личности, накладываясь на информационную базу человека, образуют разные компетенции. Таким образом, при рассмотрении нескольких компетенций одного человека мы обнаруживаем, что все они опираются на одну и ту же базу (жизненный опыт), которая и составляет инвариантную часть компетенций. В то же время свойства и качества личности для каждой компетенции являются ее вариативной частью.

Следовательно, для того, чтобы оценить степень сформированности различных компетенций человека в данный период времени достаточно определить степень развития соответствующих им свойств и качеств личности. В случае исследования группы людей необходимо учитывать и инвариантную часть, так как она индивидуальна для каждого человека. Эти положения легли в основу методики вычисления универсальных компетенций. Многоуровневая структура ключевых компетенций студента – будущего преподавателя иностранного языка определила выбор метода их расчета. Вычисление значений ключевых компетенций основано на применении аддитивного метода свертки локальных критериев.

Для объективной оценки качества подготовки выпускников и разработки эффективной технологии оценивания были определены особенности профессионального обучения будущих специалистов в вузе, сформулированные профессорско-преподавательским составом, студентами и практикующими учителями-профессионалами, которые заключаются в необходимости постоянного саморазвития и самосовершенствования в сферах ценностно-смысловой ориентации, гражданственности, интеграции и мобильности, коммуникабельности, личностной и предметной рефлексии, социального взаимодействия и толерантности, познавательной деятельности, информационных технологий.

Разработанная на базе Института иностранных языков и литературы УдГУ педагогическая технология оценки качества подготовки студентов – будущих преподавателей иностранного языка (ОКПС-ИЯ) ориентирована на диагностику цели и результатов освоения студентами образовательных программ на языке «компетенций» в режиме мониторинга на любом этапе обучения. Выявленные показатели оценки качества подготовки будущих педагогов, критериальная база (пороговые значения) и ожидаемые в результате освоения образовательной программы ключевые компетенции были использованы в вычислениях и анализе полученных результатов.

В ходе исследования также были выделены основные организационно-педагогические условия оценивания качества образования в вузе, которые позволили создать информационно-оценочное пространство реализации технологии ОКПС-ИЯ, а именно:

- создание позитивных установок у участников дидактического процесса на оценку качества обучения и его совершенствование;
- повышение мотивации к саморазвитию за счет регулярного информирования студента о текущем уровне его компетентности.

С учетом вышеназванных условий была спроектирована модель оценки качества подготовки студентов - будущих преподавателей иностранного языка, что позволило нам установить некоторые ключевые компетенции,

необходимые для анализа результатов подготовленности студентов к профессиональной педагогической деятельности, определить компонентный состав компетенций и связать их с соответствующими компетенциеобразующими личностными качествами.

Предлагаемая технология позволила проследить индивидуальную траекторию развития показателей педагогической компетентности каждого студента, что дало возможность регулярно контролировать основной результат образования – формирование ключевых компетенций и, в случае необходимости, проводить корректировку процессов обучения и траектории индивидуального развития с непосредственным участием самого студента.

Исследования показали, что данные о степени сформированности ключевых компетенций, полученные с помощью технологии ОКПС-ИЯ, коррелируют с данными самооценки студентов и их оценки преподавателем. Можно сделать общие выводы о том, что студенты проявляют тенденцию к завышению самооценки, в то время как преподаватели, напротив, несколько занижают ее. Представляется, что существующие в настоящее время методы оценки качества подготовки специалистов, основаны на субъективных способах оценивания, на основании которых и делаются выводы об эффективности процесса обучения. Предложенная технология предполагает объективную оценку качества подготовки студентов, позволяет сравнить полученные с ее помощью результаты с результатами, полученными традиционным способом. Анализ степени сформированности у студентов ключевых компетенций позволил определить индивидуальные образовательные стратегии и разработать личностные траектории образовательного маршрута студентов, выбрать адекватные технологии обучения, включить студента в целенаправленную самостоятельную деятельность по совершенствованию своего потенциала.

Разработанный инструмент оценки качества подготовки будущих преподавателей иностранного языка позволяет с высокой степенью достоверности определить уровни сформированности у них ключевых

компетенций (высокий, средний, низкий), и соотнести требования образовательных программ с реально достигнутым уровнем подготовленности. Регулярное информирование студента о текущем уровне его компетентности помогает выработать позитивное и заинтересованное отношение к образовательной деятельности, повышает мотивацию к саморазвитию, позволяет сместить акценты на увеличение доли самостоятельной работы в учебном процессе и направленное управление собственной деятельностью, самообразованием с целью достижения востребованного результата.

Литература:

1. Байденко В.И. Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (методологические и методические вопросы): Методическое пособие. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. – 114 с.
2. Байденко В.И. Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения: Методическое пособие. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. – 72 с.
3. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.
4. Зимняя И.А. Компетентность человека – новое качество результата образования // Проблемы качества образования. Кн. 2. Материалы XIII Всероссийского совещания. – М.; Уфа: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2003. – С. 4-15.
5. Зимняя И.А., Лаптева М.Д. Социальные компетентности в контексте государственных образовательных стандартов и проекта TUNING// «Высшее образование сегодня». – 2007. - №11
6. Матушкин Н.Н., Столбова И.Д. Формирование перечня профессиональных компетенций выпускника высшей школы// «Высшее образование сегодня». – 2007. - №11
7. Матушкин Н.Н., Столбова И.Д. Особенности проектирования образовательных программ в компетентностном формате// Проблемы разработки учебно-методического обеспечения перехода на двухуровневую систему в инженерном образовании: Материалы межвузовской научно-методической конференции. – М.: Издательский дом МИСиС, 2008. – С.135-145
8. Матушкин Н.Н., Столбова И.Д. Прагматизм как лейтмотив отношений// «Аккредитация в образовании». – 2008. - №27

А.Н. Утехина

ПРОЕКТИРОВАНИЕ АВТОНОМНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА САМОСТОЯТЕЛЬНОГО ОВЛАДЕНИЯ ЯЗЫКОВЫМИ ЗНАНИЯМИ

Тенденции развития высшего языкового образования отражают качественное обновление содержания Российской системы подготовки специалистов по иностранным языкам. Задачами ее являются не только освоение базового курса с некоторой переподготовкой в последующем, но и вооружение специалистов умениями самостоятельно, «через всю жизнь» работать над совершенствованием языковых знаний, поддерживать и пополнять их по всем видам речевой деятельности, т.е. с 1 (Effectiveness) по шкале Европейского Совета.

В Институте иностранных языков и литературы Удмуртского госуниверситета в течение последних лет ведется подготовка студентов к самостоятельному овладению видами речевой деятельности и аспектами языка с целью дальнейшей интеграции в автономное образовательное пространство.

Автономное образовательное пространство мы рассматриваем как самостоятельную структуру в профессиональной подготовке специалистов по иностранному языку (филологов и переводчиков), представляющую собой трехкомпонентную, полифункциональную, иерархически организованную педагогическую систему. Основными компонентами автономного образовательного пространства являются: социально-педагогический, предметно-дидактический и психологический. Целостность автономного образовательного пространства обеспечивается интеграцией образовательных процессов, проявляющихся в трех компонентах, а также непрерывностью самоуправляемого процесса овладения ИЯ во всех его составляющих и по всем параметрам. Мы выделяем следующие критерии автономного образовательного пространства: структурный, процессуальный, ресурсный, субъектно-деятельностный, духовно-информационный.

Социально-педагогический компонент представлен социальным заказом на высококвалифицированного специалиста, имеющего навыки эффективного самостоятельного самообразования и постоянного самосовершенствования;

Данные требования находят подтверждение в государственных образовательных стандартах, анализ которых свидетельствует о том, что языковая подготовка студентов претерпевает значительное сокращение за счет увеличения доли самостоятельной работы студентов.

Разрешение данного противоречия видится в разработке технологии автономного овладения ИЯ, обеспечивающей студентов эффективными способами самоуправляемого овладения ИЯ.

Методологической основой организации автономного образовательного пространства является организация педагогического процесса в высшей школе с позиций системного подхода (В.П. Беспалько, Э.Г. Юдин, Ю.П. Сокольников), личностно-ориентированного подхода к студентам, предполагающего личностно-индивидуальную включенность в процесс овладения знаниями (В.А. Сластенин, Якиманская и др.), компетентностного подхода (И.А. Зимняя, В.И. Байденко), предполагающего овладение будущими специалистами по языку совокупностью ключевых профессиональных компетенций:

- языковой (языковая грамотность, на уровне правил выполнения языковых устных и письменных высказываний, на уровне значения – осознание и понимание значения употребляемых языковых единиц);
- речевой (стратегическая и дискурсивная осведомленность, выполнение речевых действий в соответствии с правилами изучаемого языка, осознание содержания высказывания, его функции);
- социокультурной (готовность к ведению диалога культур, в котором речевое оформление соответствует культурным нормам носителя языка).

Предметно-дидактический компонент.

Автономная познавательная деятельность осуществляется студентами с учетом специфики научного знания по ИЯ. Студенты овладевают ИЯ как средством общения и должны уметь им пользоваться в устной и письменной

формах. Речь идет об овладении четырьмя видами речевой деятельности: рецептивными – аудированием и чтением и продуктивными – говорением и письмом, а также связанными с ними тремя аспектами языка – лексикой, фонетикой, грамматикой. Конкретными целями в каждом виде речевой деятельности являются:

1. В говорении – умение сообщить (доложить, известить, объявить, информировать, рассказать); объяснить (охарактеризовать, уточнить, показать); одобрить (рекомендовать, посоветовать, подчеркнуть, поддержать, похвалить, поблагодарить), осудить (покритиковать, возразить, отрицать, обвинить, оспорить), убедить (доказать, обосновать, уверить, уговорить, настоять и т.д.).
2. В письме – умение достаточно быстро фиксировать свои высказывания и высказывания других, выписывать из прочитанного, трансформируя материал, записывать план или тезисы выступления, написать письмо, рецензию, аннотацию.
3. В чтении – умение быстро читать про себя статью в газете или журнале; читать художественное произведение средней сложности для удовлетворения всех функций чтения как средства общения.
4. В аудировании – умение понимать аутентичную речь в нормальном темпе при живом общении и общий смысл радиопередач и фонозаписей.
5. В переводе – умение выступить в качестве переводчика в бытовой ситуации.

Опираясь на теоретические положения исследователей в области современной методики организации самостоятельной учебной деятельности по овладению иностранным языком (Н.Ф. Коряковцевой, И.А. Гиниатуллина, Ф.Г. Золотавиной, Т.В. Хильченко и др.); в области управления развитием познавательной самостоятельности (Г.М. Бурденюк, П.И. Пидкасистого и др.); исследования организации процесса обучения на деятельностной основе (Л.С. Выготского, П.Я. Гальперина, А.А. Леонтьева, Н.Ф. Талызиной и др.), можно определить некоторые *требования* к технологии обучения самостоятельному овладению видами речевой деятельности и языковыми аспектами:

- адекватность организационных форм целям обучения;
- учет деятельностной самоуправляемой основы обучения;

- субъектно-индивидуальная включенность студентов в процесс овладения языковыми знаниями;
- соблюдение поэтапности формирования умений самостоятельной учебной деятельности;
- адекватность типов и видов упражнений основным группам умений;
- обеспечение динамики процесса: познавательная самостоятельность → самоуправляемое овладение языковыми знаниями → практико-языковая автономная учебная деятельность.

В рамках предметно-дидактического компонента представляется необходимым показать организационную структуру овладения студентами видами речевой деятельности и аспектами языка, а именно:

- Занятия по практике языка или так называемая аутометодическая практика языка (I, II курсы). Аутометодические действия студентов составляют исходную содержательную основу «умений учиться». Дается небольшой объем работы, проводится частый текущий контроль. Данную форму самостоятельной работы можно считать в основном ориентированной на первую, тактическую цель развития самостоятельности в овладении ИЯ - повышение эффективности языковой подготовки в период обучения.
- Практикумы самостоятельной учебной деятельности с отсроченным контролем со стороны преподавателя (обязательные и факультативные для расширения и углубления опыта самостоятельного совершенствования иноязычной речи), которые в большей степени соответствуют цели самостоятельной работы. Содержание данной формы работы может быть максимально дифференцировано и управление ей постепенно переходит в дидактическое самоуправление. Подобные практикумы активизируют перспективную самостоятельную работу студентов, создают структурную основу для ее постепенной систематизации.
- Спецпрактикум автономной учебной деятельности, который не ограничивается конкретным количеством часов, т.к. студент сам планирует необходимое количество времени для выполнения самостоятельной работы,

включающей самостоятельное апробирование полученных теоретических и предметных знаний и решение индивидуальных практико-языковых задач. А также осуществляет аутодидактическое управление своей познавательной деятельностью. Таким образом, в рамках данной организационной формы обучения проявляется *подлинная самостоятельность* обучаемых, однако, при этом они должны иметь возможность получения необходимой им методической консультации у преподавателя.

– Возможные внеаудиторные добровольные учебные объединения, посвященные обучению методике самостоятельной учебной деятельности как форма профессиональных объединений по интересам для самосовершенствования.

На наш взгляд, в организационной структуре по овладению умениями самостоятельной работы необходим каждый из перечисленных этапов. В рамках данных организационных форм реализуются определенные функции развития самостоятельности студентов.

Дидактическое оснащение в рамках данной организационной структуры состоит из комплекса упражнений по самостоятельному овладению языковыми знаниями и включает следующие типы упражнений:

1. По овладению метакогнитивными умениями в рамках языковой, речевой и социокультурной компетенциями:

а. Рефлексивные:

- самодиагностика уровня владения языковыми знаниями;
- самодиагностика потребностей в овладении языковыми знаниями;
- самодиагностика владения методикой самостоятельной учебной деятельности;
- самодиагностика общего эмоционального состояния.

б. Конструктивные:

- целеполагание (включая выбор объекта изучения);
- организация и планирование самостоятельной учебной деятельности;
- выбор стратегий и приемов изучения языкового материала.

2. По овладению объектно-когнитивными умениями:

- умения реализации собственной программы самостоятельной учебной деятельности по овладению языковыми знаниями;
- умения контроля за реализацией программы самостоятельной учебной деятельности в зависимости от вида речевой деятельности или аспекта языка.

3. По овладению профессионально-прикладными умениями:

- аналитическими;
- мотивационными;
- организационными.

По степени проявления познавательной самостоятельности мы предлагаем следующие упражнения:

- воспроизводящие упражнения на основе развернутых дидактических опор;
- частично-поисковые упражнения на базе редуцированных опор;
- упражнения в подлинно-самостоятельном овладении языковыми, речевыми и социокультурными компетенциями;

Психологический компонент автономного образовательного пространства включает:

- Диагностирование студентами собственной познавательной потребности в самостоятельном изучении ИЯ, а именно потребности в расширении и углублении совокупности знаний, получаемых в вузе.
- Осознание, оценка трудностей автономного овладения ИЯ.
- Самооценка личностных способностей к ИЯ, определение собственных интеллектуальных личностных и физических возможностей.
- Определение цели автономной учебной деятельности – ближайшей и отдаленной.
- Самостоятельный выбор студентом объекта изучения и обоснование этого выбора для себя, выбор способов овладения ИЯ.
- Разработка каждым студентом конкретного плана долгосрочной и ближайшей программы автономной работы над ИЯ.
- Определение студентами формы и времени самоконтроля. Овладение рефлексивным самооцениванием (языковой портфель, инструментарий

самодиагностирования: графики, анкеты, опросники, контрольные листы, таблицы, в рамках основных параметров самооценки по компетенциям).

Результаты проверки эффективности подготовки студентов к автономному овладению языковыми знаниями можно оценивать соотносением фактических итогов с поставленными целями и задачами по следующим критериям:

- динамика развития умений самостоятельной учебной деятельности;
- динамика владения студентами методикой самостоятельной учебной деятельности по овладению иноязычными знаниями;
- личностные изменения студентов применительно к их позиции в отношении самостоятельной учебной деятельности (активность / пассивность, предпочтение управления со стороны преподавателя / стремление к самоуправлению; предпочтение внешнего контроля / стремление к самоконтролю и т.д.);
- эмоционально-оценочные параметры восприятия студентами методологических основ, комплекса упражнений, совокупности организационных форм, способов самодиагностирования и т.д.

Данным критериям оценки результатов самостоятельного обучения отвечают следующие методы:

- опросные методы: устный опрос-беседа, интервью и письменный опрос-анкетирование студентов;
- методы тестирования – начальное, промежуточное и итоговое, сравнение результатов, математическая обработка результатов;
- целенаправленное наблюдение и самонаблюдение.

Как показали результаты работы преподавателей кафедры 2-го иностранного языка, организованная должным образом самостоятельная работа по овладению компетенциями (языковой, речевой, социокультурной), способствует положительной динамике и подтверждает наше предположение о том, что рационально организованные аудиторные и внеаудиторные формы и темы самостоятельной работы, их интеграция в единую взаимосвязанную систему (каковой является проектируемое нами автономное образовательное

пространство) будут способствовать формированию полноценных знаний, творческого мышления, положительного отношения к учебе, оптимальных способов и приемов умственного труда, самостоятельности и активности как обобщенных свойств личности студентов, а именно социально-профессиональной компетентности будущих специалистов.

Литература:

1. Гиниатуллин И.А. Самостоятельная учебная деятельность по овладению иностранным языком на специальном факультете: Учеб. пособие к спец. курсу. – Свердловск, 1990. – 95 с.
2. Хильченко Т.В. Подготовка студентов старших курсов языкового факультета к самостоятельному совершенствованию письменной иноязычной речи (на материале английского языка)
3. Тарабаева Е.В. Формирование познавательно-практической самостоятельности в профессиональной языковой подготовке студентов технических специальностей: Автореф. дис. канд. пед. наук. – Ижевск, 2005. – 22 с.
4. Утехина А.Н. и др. Профессионально-ориентированные технологии в языковом образовании. – Ижевск: Изд. дом "Удмуртский университет", 2008. – 222 с.

ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПО КУРСУ «ВВЕДЕНИЕ В ЯЗЫКОЗНАНИЕ»

Учебный курс «Введение в языкознание» занимает особое место в системе лингвистических дисциплин. Он входит в число общепрофессиональных дисциплин и предназначен для студентов первого курса, обучающихся по специальностям 021700 – Филология и 620100 – Лингвистика и межкультурная коммуникация.

Курс знакомит студентов с основными понятиями лингвистики, которые в дальнейшем более углубленно изучаются в рамках таких теоретических предметов как «Теоретическая фонетика», «Теоретическая грамматика», «Лексикология», «История языка» и «Общее языкознание».

Цель курса состоит в том, чтобы студенты овладели основами теоретических знаний по лингвистике и тем самым были теоретически подготовлены к изучению иностранных языков.

После изучения теоретических разделов курса и практических занятий студент должен:

- иметь представление об основных лингвистических проблемах и возможности различных способов их решения; о различных лингвистических концепциях известных ученых–лингвистов; о месте и значении языкознания в системе лингвистических дисциплин и в науке вообще, о существующих методах лингвистики;
- знать систему основных терминов и понятий, которыми пользуется любая филологическая дисциплина;
- уметь анализировать и сопоставлять конкретный языковой материал;
- владеть навыками абстрактного лингвистического мышления, языкового анализа, самостоятельной работы со словарями, учебными пособиями и дополнительной литературой.

Курс состоит из нескольких логически следующих друг за другом блоков: изучение общих закономерностей функционирования и развития языка, исследование отдельных сторон языковой структуры: фонетической, грамматической, лексической.

Изучение курса предполагает следующие формы: лекции, практические занятия и самостоятельную работу. Практические занятия дополняют и следуют за лекционным курсом, включая детальное рассмотрение отдельных языковых явлений. Оценка знаний и умений студентов проводится в форме коллоквиумов, тестирования, контрольных работ, написания рефератов, экзамена.

Технология обучения ориентирована на подготовку высококвалифицированного специалиста в области Романо-германской филологии, вооруженного теоретическими знаниями и умеющего применять их на практике.

Для успешного изучения материала курса студенту необходимо знать базовые лингвистические понятия и термины, усвоенные в школе, а также владеть навыками абстрактного мышления и самостоятельной работы. При освоении содержания курса его слушателям отводится активная роль. От студента ожидается не пассивное заучивание и пересказ тех или иных теоретических положений, но их самостоятельное осмысление и пополнение собственным фактическим материалом. Студент должен ознакомиться с основными лингвистическими понятиями и уметь применить изученные им теоретические положения к материалу известных ему языков и разобраться в расхождениях между точками зрения тех авторов, чьи работы служат учебными пособиями к курсу. Термины, формирующие понятийно-терминологический аппарат лекционного курса, должны сверяться студентами самостоятельно по терминологическим и энциклопедическим словарям.

Поскольку количество часов, предназначенных для семинарских занятий, составляет 16 (2 часа в неделю), особый акцент делается на организации и осуществлении самостоятельной работы студентов. Формы контроля самостоятельной работы: опрос, тестовые задания, проверочные работы, рефераты.

Для расширения лингвистического кругозора, углубления знаний, формирования и развития навыков научного исследования студентам предлагается написание реферативных работ. Контроль выполнения реферативных работ производится в виде выступления на семинарах.

Семинарские занятия по курсу “Введение в языкознание” представляют собой синтез теоретических и практических аспектов. Каждый семинар предлагает обсуждение тем по детальным контрольным вопросам, целью которых является помощь студенту в усвоении изучаемого материала. Кроме того, предусматривается выполнение упражнений и решение лингвистических задач, которые помогут студенту разобраться в основах науки о языке путем анализа и сопоставления конкретного языкового материала. Языковые примеры, несомненно, способствуют формированию и закреплению навыков лингвистического анализа и лингвистического мышления.

Самостоятельная работа осуществляется студентом уже в процессе подготовки к практическим занятиям. План каждого семинарского занятия включает контрольные вопросы, список ключевых слов по рассматриваемой теме (для подготовки к терминологическому диктанту), практические задания, список литературы по теме (основной и дополнительный).

В частности, по теме «Язык и мышление» задаются такие ключевые слова как «язык», «мышление» («практически-действенное», «наглядно-образное», «словесно-логическое»), «понятие», «представление», «умозаключение».

В рамках данной тематики студенту необходимо дать обзор по следующим проблемным моментам:

- проблемы взаимоотношения языка и мышления в современной науке и прошлом;
- генетические связи языка и мышления;
- психофизические связи языка и мышления;
- роль языка в познании действительности;
- виды мышления и язык;
- учение Павлова о двух сигнальных системах.

Контрольные вопросы ориентируют студента на размышления по самым значимым, часто спорным, проблемам языкознания. По теме «Язык и мышление» контрольные вопросы могут иметь следующую форму:

- В каких формах проявляются процессы мышления? В чем их специфика?
- Какой вид мышления может считаться языковым? Почему? В чем отличие языкового мышления от его неязыковых видов?
- Какие существуют точки зрения на соотношение языка и мышления? Какая из них представляется вам верной? Почему?
- Почему язык и мышление нельзя считать тождественными явлениями? Обоснуйте.
- С какими языковыми единицами соотносятся единицы мышления?
- Всегда ли человек мыслит понятиями? Какую роль играют понятия в процессе мышления? В чем основное различие понятия и представления?
- Может ли язык влиять на мышление и поведение человека? Почему?
- Можно ли допустить наличие мышления у животных? Как это соотносится с теорией Павлова о двух сигнальных системах? Аргументируйте свой ответ.

Тестовая форма контроля знаний все активнее используется в учебном процессе не только на занятиях по практике иностранного языка, но и в области теоретических дисциплин. Выбор тестовой формы контроля знаний определен необходимостью охвата всех студентов в группе. Выполнение теста не требует значительных временных затрат, что высвобождает на занятии время для дискуссий по важным лингвистическим вопросам, для студенческих докладов, групповой работы и других форм обучения.

Тесты составляются в соответствии с тематикой семинарских занятий по следующим восьми блокам:

- язык и мышление;
- фонетические процессы;
- фонема и звук речи;
- слово как номинативная единица языка; исторические изменения словарного состава языка;

- синонимия и антонимия; фразеология;
- лексикография; письменность;
- грамматические значения и грамматические способы; грамматические формы и грамматические категории;
- части речи; предложение и проблемы сложного синтаксического целого.

В тестовых заданиях используется принцип множественного выбора. В каждом тесте представлено четыре варианта, что дает возможность многократной тренировки и широкого контроля знаний. Тесты имеют стандартизованную форму. Каждое отдельное тестовое задание представляет собой вопрос с 4 вариантами ответа. Каждый тест регламентирован по времени. В зависимости от уровня подготовленности студентов временные рамки выполнения теста могут сдвигаться. Рекомендуемое время выполнения 15 минут. Некоторые задания тестов направлены на тренировку и закрепление терминов, которые представляют определенную трудность для студентов-филологов и лингвистов, в особенности на первом курсе. Другая часть тестовых заданий требует использования логического подхода и таким образом способствует развитию логического мышления.

Вначале студенту предлагается образец тестового задания по теме с тем, чтобы он мог ознакомиться с его структурой и содержанием, разработал алгоритм работы над тестом.

Образец тестового задания по теме «Язык и мышление»

1. Выберите наиболее верное суждение о соотношении языка и мышления:

(а) Разные языки различаются не только языковыми категориями, но и категориями мышления;

(б) Язык «есть надстроечная категория на базе производства и производственных отношений, предполагающих наличие трудового коллектива»;

(в) Язык и мышление всегда тесно связаны и развиваются одновременно;

(г) Между языком и мышлением, между уровнем развития данного народа и характером его языка нет никакой прямой связи.

2. Что из перечисленного не относится к видам мышления?
- (а) Наглядно-образное;
 - (б) Словесно-логическое;
 - (в) Практически-действенное;
 - (г) Абстрактно-техническое.
3. Первая сигнальная система становится базой для всего перечисленного, кроме:
- (а) Впечатлений; (б) Ощущений;
 - (в) Понятий; (г) Представлений.
4. Категория подлежащего соотносится с такой категорией мышления, как:
- (а) Предикат; (б) Объект;
 - (в) Атрибут; (г) Субъект.
5. Укажите лингвистическую единицу, которая не выражает понятия:
- (а) Слово; (б) Словосочетание;
 - (в) Предложение; (г) Фонема.
6. Укажите лингвистическую единицу, способную выражать суждения, умозаключения:
- (а) Фонема; (б) Слово;
 - (в) Предложение; (г) Морфема.
7. Единицами мышления является всё, кроме:
- (а) Предложения; (б) Понятия;
 - (в) Суждения; (г) Умозаключения.
8. Соотнесенность с предметом существует у:
- (а) Существительных; (б) Прилагательных;
 - (в) Наречий; (г) Глаголов.
9. Какая из перечисленных пар слов не выражает одного и того же понятия?
- (а) Пролог – вступление;
 - (б) Ход – вход;
 - (в) Номинативный – назывной;
 - (г) Языкознание – лингвистика.
10. Понятийно неполнозначными являются:
- (а) Слова; (б) Частицы;

(в) Словосочетания;

(г) Предложения.

11. Какое из перечисленных слов наиболее тесно связано с выражаемым им понятием?

(а) Электрон; (б) Земля;

(в) Шарик; (г) Ах!

Возможна многократная отработка тестовых заданий. Оценивание результатов теста может осуществляться как самим преподавателем, так и посредством компьютерной программы. Применение компьютера позволяет ускорить обработку результатов тестирования. Кроме того, работа над тестовыми заданиями может осуществляться как в аудиторных, так и в домашних условиях. По завершении курса работа над тестами может проводиться для повторения учебного материала при подготовке к экзамену.

Таким образом, самостоятельная работа в рамках курса «Введение в языкознание» может осуществляться в различных формах в течение всего семестра.

Литература:

1. Левицкий Ю.А. Язык, речь, текст. – Пермь, 1999. – 124 с.
2. Широглазова Н.С., Широких Е.А. Введение в языкознание, Общее языкознание, История языкознания. Тесты. – Ижевск, 2005. – 64 с.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Аверин Александр Николаевич, к.п.н., доцент, ИППСТ;
Бабина Светлана Петровна, ст. преподаватель ФУдмФ;
Бакакина Евгения Леонидовна, ассистент, ИИЯЛ;
Башкова Наталья Петровна, ст. преподаватель Ижевской государственной медицинской академии;
Бекк Марина Александровна, ст. преподаватель ИИЯЛ;
Брим Наталья Евгеньевна, к.п.н., доцент, ИИЯЛ;
Буйнова Ольга Юрьевна, к.филол.н., доцент, ИИЯЛ;
Вартанова Владлена Владимировна, к.п.н., доцент, ИИЯЛ;
Войтович Ирина Карловна, к.филол.н., доцент, ИИЯЛ;
Голубкова Ольга Николаевна, к.п.н., доцент, ИИЯЛ;
Зорина Анна Александровна, к.и.н., доцент, ИФ;
Кириллова Татьяна Львовна, ст. преподаватель ИИЯЛ;
Ковзанович Ольга Валерьевна, ст. преподаватель ФПИЯ;
Колзина Алла Леонидовна, ст. преподаватель, зам. декана по ВВР ИФ;
Колодкина Любовь Сергеевна, к.п.н., доцент, ИИЯЛ;
Короткова Елена Константиновна, студентка 5 курса ИИЯЛ (научн. рук. Войтович И.К., к.филол.н., доцент);
Котляров Дмитрий Алексеевич, к.и.н., доцент, ИФ;
Кузнецова Ирина Александровна, ст. преподаватель ИИЯЛ;
Кулябина Лидия Николаевна, к.полит.н., доцент, ИФ;
Лаврентьев Александр Иванович, к.филол.н., доцент, ИИЯЛ;
Лукина Светлана Германовна, к.и.н., доцент, ИФ;
Малик Наталья Евгеньевна, ст. преподаватель, ИИЯЛ;
Малых Людмила Михайловна, к.филол.н., доцент, ИИЯЛ;
Маляшева Мария Владимировна, студентка 5 курса ИИЯЛ;
Маханькова Наталья Владимировна, к.п.н., доцент, ИИЯЛ;
Мерзлякова Любовь Владимировна, к.и.н., доцент, ИФ;

Микрюкова Светлана Михайловна, к.п.н., доцент, ИППСТ;
Милютинская Наталия Юрьевна, к.п.н., зав. каф., ИИЯЛ;
Мифтахутдинова Анастасия Николаевна, к.п.н., доцент, ИИЯЛ;
Новикова Татьяна Алевтиновна, к.п.н., доцент, ФЭФ;
Параховская Светлана Владимировна, к.филол.н., доцент, ИИЯЛ;
Савельева Марина Геннадьевна, к.п.н., доцент, ИППСТ;
Солодянкина Ольга Владимировна, к.п.н., зав. каф., ИППСТ;
Старкова Надежда Юрьевна, к.и.н., доцент, декан ИФ;
Стрелкова Ирина Витальевна, к.п.н., доцент, ФилФ;
Трифоновна Ирина Станиславовна, к.филол.н., доцент, ИИЯЛ;
Трубицына Наталья Анатольевна, к.п.н., нач. отдела лицензирования, аттестации и аккредитации УМД;
Утехина Алла Николаевна, д.п.н., профессор ИИЯЛ;
Широглазова Наталья Сергеевна, к.филол.н., доцент, ИИЯЛ.

**ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ
РАБОТЫ СТУДЕНТОВ:
МОДЕЛИ, ОПЫТ, ТЕХНОЛОГИИ**

Под редакцией к.п.н., доцента М.Г. Савельевой
Компьютерный набор и верстка Я.А. Нуриевой

Подписано в печать 29.09.09. Формат 60 x 84 ¹/₁₆.
Печать офсетная. Усл. печ. л. 10,7. Уч. - изд. л. 10,2.

Тираж _____ экз. Заказ № _____

Издательство «Удмуртский университет»
426034, г. Ижевск, ул. Университетская, 1, корп. 4.